نموذج ترخيص

أنا الطالب داود موسى سعيد كسابري أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و/أو استعمال و /أو استغلال و / أو ترجمة و/أو تصوير و/أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و/أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها:

تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية.

وذلك لغايات البحث العلمي و/أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و/أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: داود موسى سعيد كسابري

التوقيع:

التاريخ: 9/4/2015

"تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية"

إعداد

داود موسى سعيد كسابري

المشرف

الأستاذ الدكتور راتب السعود

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في

الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آذار، 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة للطالب داود موسى كسابري، وعنوانها (تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية) وأجيزت بتاريخ 2015/3/31.

أعضاء لجنة المناقشة		**التوقيع**
الاستاذ الدكتور راتب السعود	/ مشرفاً ورئيساً	....
أستاذ الإدارة التربوية		
الأستاذ الدكتور "محمد أمين" القضاة	/ عضواً	....
أستاذ مشارك في أصول التربية		
الدكتور خالد السرحان	/ عضواً	....
أستاذ مشارك في الإدارة التربوية		
الأستاذ الدكتور عاطف مقابلة	/ عضواً	....
أستاذ الإدارة التربوية – جامعة عمان العربية		

الإهداء

دربي...

في صغري كان بجانبي اثنان، رحمهما الله، فقد غرسا فيّ لذة العلم ومتعته. لروحيهما أهدى هذا العمل.

وفي مسيرتي، كان بالقرب مني ثمانية نجوم، أضاؤوا الطريق، ومهدوا السبيل، إنهم أخوتي واختي، لهم أهدى هذا العمل.

ويستمر الدرب....

وعند بدء مسيرتي اللسالية، كان الأخوة الفرير، الذين أناروا الدرب، وأشعلوا فيّ الحماسة، لأسير رافعاً راية العلم أمام الجهل، والعدل أمام الظلم، والفرح أمام البؤس، إنهم الأخوة "الفرير" وبشكل خاص، الأخ ريجيس كلود روب، والأخ رفائيل كونزاليس، والأخ جان مانويل، والأخ البرت الونزو، وغيرهم من الأخوة الذين رحلوا عن هذا العالم، إليهم أهدى هذا العمل المتواضع.

ونسير معاً....

وفي الدرب التقيت بالأصدقاء الأوفياء، حملنا عبء العمل، وتشاركنا الرسالة، وحملنا معاً وسوياً المشروع التربوي اللسالي بروح الإيمان والأخوة والخدمة، إليهم أهدى هذا العمل المتواضع، وأخص بالذكر أعضاء العائلة اللسالية، والهيئات الإدارية والتعليمية في مدارس الفرير في القدس وبيت حنينا وبيت لحم، وكل معلمي وإداريي مدارس الفرير التي تشرفت بالخدمة فيها: كلية الفرير في عمان؛ ومدرسة الفرير القلب الأقدس في الجميزة، بيروت؛ ومدرسة المون لاسال في عين سعادة، لبنان؛ وفرير كفرياشيت في زغرتا، لبنان.

وسرت نحوهم....

أهدى هذا العمل المتواضع لطلابي، طلاب مدارس الفرير إينما تواجدوا.

الباحث

الأخ الفرير داود كسابري

الشكر والتقدير

الشكر لله، أن وفقني لإنجاز هذه الدراسة، وإخراجها إلى النور.

وخالص التقدير والعرفان بالفضل الكبير لأستاذي الفاضل الدكتور راتب السعود، الذي تعلمت منه حب العلم والإخلاص في العمل والدقة فيه، له كل عرفان وتقدير ومحبة واحترام.

وخالص الشكر والامتنان إلى لجنة المناقشة المكونة من :

- الأستاذ الدكتور "محمد أمين" القضاة من الجامعة الأردنية.
- الدكتور خالد السرحان، رئيس قسم الإدارة التربوية والأصول في الجامعة الأردنية.
- الأستاذ الدكتور عاطف مقابلة، من جامعة عمان العربية.

لقد كانت لملاحظاتهم القيمة شأناً كبيراً في تجويد هذا العمل وتقديمه بصورة مميزة.

وخالص الشكر والامتنان إلى كل من وضع يده لإخراج هذه الأطروحة بشكلها الحالي، لا سيما الأخ رفائيل كونزاليس، الذي تحمل عبء غيابي المستمر نظراً للسفر الأسبوعي إلى الجامعة الأردنية في عمان. والاستاذ جورج أبو حنك الذي قام بالتدقيق اللغوي لها، والأستاذ الصديق موسى الغول الذي حفزني للحصول على الدكتوراه، وأقدم خالص الشكر للكثير من الأصدقاء، وزملاء مقاعد الدراسة، الذين أثروا هذا العمل من خلال ملاحظاتهم وتعقيباتهم على محتوياتها.

الباحث

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية

إعداد

داود موسى سعيد كسابري

المشرف

الأستاذ الدكتور راتب السعود

الملخص

هدفت الدراسة إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي وإداريي مدارس الفرير وتراسنطا في فلسطين العاملين خلال الفصل الأول في العام الدراسي 2014-2015، والبالغ عددهم (470) فرداً.

ولجمع بيانات الدراسة، تم بناء استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء: تركز الجزء الأول حول واقع اختيار القادة التربويين، وتركز الجزء الثاني على أبعاد الجودة الشخصية، وتركز الجزء الثالث على ترتيب هذه الأبعاد. وتم التأكد من صدق الأداء الداخلي من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا. وقد تم استخراج النتائج وتحليلها حاسوبيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن درجة ممارسة اختيار القادة التربويين في الواقع مرتفعة حسب المعايير الموضوعة. وحصل كل بُعد من أبعاد الجودة الشخصية على أهمية مرتفعة في اعتمادها كمعايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة، وحصل بُعد الصفات الشخصية الإيجابية على أهمية مرتفعة وفي الرتبة الأولى، تلاه بُعد العلاقات الإنسانية، ثم بُعد الأداء المتميز في العمل، ومن ثم التواصل الفعال.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع ، وأبعاد الجودة الشخصية، وضمت المعايير (67) معياراً موزعة على أربعة أبعاد هي: معايير الصفات الشخصية الإيجابية، ومعايير العلاقات الإنسانية، ومعايير التواصل الفعال، ومعايير أداء المتميز في العمل والتي أوصت الدراسة باعتمادها.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات أهمها:

- ✓ تطبيق المعايير المطورة في هذه الدراسة عند اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

خلق الله – سبحانه وتعالى- الإنسان، وحثه على البحث عن الحكمة التي إن عانقها تمجده، وتجعل رأسه إكليل نعمة، وتوليه تاجَ جَلال. فالإنسان الواعي هو الذي يبحث عن الحكمة سالكاً السبل والطرق كافة. والعلم- بالضرورة- طريق الإنسان إلى اكتشاف الحكمة التي هي أكرم من اللآلئ. والشاهد على ذلك أنّ الشعوب المتحضرة تقاس بعدد حكمائها.

العلم والتربية هما مصدرا الحكمة التي تجعل الإنسان متفهماً، واعياً، قادراً على النهوض بوطنه، والرّقي بالأمة نحو المعالي. فقد كانت هاتان الأداتان وسيلتي تطور للشعوب في العصور الماضية. وساعدتا شعوباً كثيرة في الوصول إلى درجات متقدمة من الرقي والتقدم، علماً أن هناك شعوباً كثيرة لازالت تبحث عن طرق التطور، والتحضر في القرن الحادي والعشرين.

ويحتاج العلم والتربية إلى إطار للعمل في كيانه، يضمن تحقيق غايتهما، وأهدافهما؛ لذا ابتكرت الشعوب منذ القدم طرقاً كثيرة لنقل المعرفة من جيل إلى آخر. بدأت من المدرسة البيتية، والمدرسة القبلية، ومدارس الكتاتيب، ومن ثمّ تطوّر المدرسة حتى أصبحت كما تعرف اليوم. (ناصر، 1992).

أوكِلت للمدرسة مهمات عديدة: كتلقين المعرفة، ونقل تراث الأجيال إلى الأطفال والشباب، بهدف تأهيلهم لكسب معيشتهم ورزقهم في المستقبل. وأصبحت وسيلة ضرورية لتنشئة التلاميذ على القيم والأخلاق حسب الأعراف السائدة بين الشعوب(عابدين، 2005).

وهذا يشير إلى الحاجة إلى قيادة تربوية ملمة بكل جوانب العملية التربوية، وبالأسس التي تقوم عليها هذه العملية حتى يتاح العطاء المفيد، و يتمكن من هم في موقع العمل من النمو المستمر. فالإدارة الفعالة ليست مقصورة على توجيه المعلمين وحفظ النظام وتنفيذ المخططات فحسب، بل إنّ فعاليتها تعتمد على إنجاز العمل من خلال الإسهام ومشاركة الآخرين، وهذا بدوره يتطلّب أن يكون القائد التربوي ممتلكاً للمهارات والقدرات العالية.

ويقع على عاتق القادة التربويين مسؤولية تحقيق أهداف البرامج الأكاديمية، ومرامي النشاطات الصفية واللاصفية؛ لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم، ويتوقف عليهم مستوى جودة المخرجات.

إذ إن الجودة النوعية تبدأ من الأفراد والعاملين أنفسهم، ومن ثَمّ جودة المؤسسة بهياكلها وتنظيماتها المختلفة (اليحيوي، 2011).

ويعتمد نجاح المدرسة أساساً على نوعية قياداتها، وعليهم تقع مسؤولية التخطيط، والتنفيذ وتيسير الأعمال وتقييمها (Lipham, Rankin and Hoeh.1985). ويلاحظ أن واقع الأداء البشري يتأثر بواقع الأداء الإداري الذي يحكمه، وأن حجم الخدمات وجودتها يرتبطان بالبوصلة الإدارية. وعليه، فإن واقع الأداء المدرسي لن يرتفع فوق واقع الأداء الإداري الذي تتعايش معه، الأمر الذي يدعو إلى الإقرار بأن الإدارة العصرية تشكل مطلباً يفرض نفسه على مدرسة الغد حتى يتم تحقيق فعاليتها (مطاوع، 2003).

ولما كانت فعالية المؤسسة التربوية، تعتمد بشكل أساسي على قيادتها، كان من اللازم الاهتمام بعملية انتقاء هذه القيادات، من خلال اعتماد معايير واضحة ودقيقة وعلمية، يتم بموجبها اختيار القيادات التربوية، التي يؤمل منها رفع مستوى المنظمة التربوية التي يقودونها، وتطوير أداءات العاملين معهم، ومواكبة روح العصر بكل معطياته ومتغيراته.

إن حُسن اختيار القادة التربويين يساعد المدرسة في التقدم والازدهار. شريطة أن يبنى الاختيار على معايير محددة: كالجودة الشخصية التي تعدّ عاملاً أساسياً في تدعيم المدرسة بعناصر قادرة على النهوض بها، عملاً بالقول الشائع "الشخص المناسب في المكان المناسب"؛ لذلك تقتضي عملية تعيين واختيار الأشخاص التأكد من صلاحية المرشح لملء الوظيفة الشاغرة، فاختيار القادة غير الصالحين قد يؤثر تأثيراً مباشراً على فاعلية المنظمة التربوية وكفاءة القدرات الإنسانية نحو تحقيق الأهداف المرجوة. والاختيار هو عمل مخطط لا بد أن يبنى على التحليل لبيان المؤهلات المطلوبة والخصائص الشخصية التي يمتلكها الفرد (السعود،2009).

إن محور القيادة الأساسي هو عملية التأثير من القائد في العاملين. وحتى يكون التأثير إيجابياً وفعالاً، يتوجب أن يحظى القائد باحترام العاملين وتقديرهم له، ولا يحصل ذلك إلا إذا كان القائد التربوي إنساناً خلوقا وكفؤاً، يمتلك كل مقومات القيادة في جودته الشخصية ومقدرته على التعامل مع العاملين، ومقدرته على إحداث التغيير المطلوب، وتوجيه دفة العمل التربوي من خلال رؤية واضحة وثاقبة تؤثر في العاملين، وتدفعهم إلى تبني ثقافته؛ فتصبح منظمته التربوية قادرة على تحقيق أهدافها بيسر وسهولة.

والجودة الشخصية Personal Quality هي: تلك الخصائص الفردية التي تميز الفرد عن الآخر، وتعطيه القوة لإدراك وظيفته، وتحسين ذاته ومؤسسته (Roberts, 1995)، وهي أيضاً: الخصائص الشخصية للفرد، التي تشكل شخصيته (Alshalabi, 2012). ومن هنا يمكن القول: إنّ الفرد (الشخص) هو أهم عناصر الجودة التي تعكس أهميّة الأفراد في تيسير العمل، وإتقانه، ورفع جودته وتحسينها. وهذا ما أكدته نيكول مارتن (Martin, 2008) بقولها: إنّ التركيز على الجودة الشخصية يجب أن يشكل هدفاً أساسياً للمؤسسة قبل الشروع بأيّة مبادرة لتحسين الجودة في مكان العمل، وإلا ستكون هنالك نتائج غير محمودة عقباها.

يعرف مالهي (2009) الجودة الشخصية بأنها الخصائص الإيجابية التي يمتلكها الفرد، ويستخدمها في علاقاته مع الناس ويتواصل معهم، ويؤدي مهمته بدقة وإتقان وفعالية؛ ولها أربعة أبعاد هي: الصفات الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل ،والأداء المتميز.

ويشير بوم وزملاؤه (Baum, Locke and Smith, 2001) إلى ضرورة تطوير الجودة الشخصية وتحسينها، لما له من تأثير قوي على مهارات الإدارة وكفاءاتها، وللجودة الشخصية تأثير مباشر على أداء المنظمة، بل قد يتعدى للوصول إلى تأدية العمل من خلال المهارات، ومستويات التحفيز، واستراتيجيات المنظمات.

وبما أن العنصر البشري يعد في المؤسسات التعليمية مفتاحاً للأداء الوظيفي، لا سيما وهو الذي يقوم باستخدام باقي موارد المدرسة في إنجاز المخرجات، فإن كلا من جودة المخرجات وقدرتها على تحقيق أعلى قيمة في إرضاء طلبتها سوف تتأثران صعوداً وهبوطاً بالجودة الشخصية للقادة العاملين في المدرسة. وتعد القيادة جوهر العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية، وتعتبر عاملا حاسما من عوامل نجاح التنظيم الإداري؛ لأنها وسيلة توجيه وتحفيز. وتستطيع المؤسسات التربوية تحقيق الأهداف بسهولة ويسر عندما تتوفر لها قيادات إدارية كفؤة ونزيهة وقادرة على توجيه نشاطات المؤسسة نحو التكامل والإنتاج.

وتنتشر المدارس الخاصة في فلسطين منذ مئات السنين، وتخرّج منها الألوف من الطلبة الذين وصلوا إلى مراكز قيادية في الوطن وخارجه. إن واقع اختيار القادة التربويين في هذه المدارس يعتمد بالأساس على اختيار الرئيس الأعلى للجهات، بناء على معرفته بالمتقدمين للوظائف الشاغرة، ونظرته الشخصية لهم. وبما أن القيادة التربوية تحتل مكانة مهمة في المدرسة وفي العملية التربوية، فلا بد أن يكون هنالك معايير موضوعية مطورة ليتم اختيار القيادات على أساسها. وبما أن الجودة الشخصية تعمل على تميز الأفراد في قدراتهم، وصفاتهم الشخصية، ومقدرتهم على تأدية الأداء، فلا بد أن تكون تلك المعايير موضوعية مرتبطة بالجودة الشخصية وأبعادها، بهدف توفير قيادات كفؤة وقادرة على دفع عجلة التقدم في المدارس الخاصة في فلسطين.

إن سير هذه المدارس في مسار التميز والإبداع والتفوق يدفعها لأن تكون بحاجة ماسة إلى رسم معايير خاصة لاختيار القادة التربويين فيها؛ لأن القائد التربوي، من أهم مدخلات المدرسة، فالمدرسة تتميز بتميّز قادتها، ولكون الباحث مسؤولاً في لجنة الإشراف على مدارس الفرير في الشرق الأوسط، وجد الباحث بأن هناك إشكالية حقيقية في اختيار القادة التربويين وبأنه لا يوجد معايير مكتوبة وواضحة في هذا الشأن، اختار أن يبحث في أساليب وطرق جديدة للنهوض بالمدرسة الخاصة، عن طريق وضع معايير مناسبة لاختيار القادة التربويين فيها بناء على الجودة الشخصية. فمن كان في مكانه الصحيح،

يدرك أكثر من غيره أهمية دوره، ويعمل على تنفيذ المطلوب منه بأمانة وإخلاص. وهذا ما سوغ للباحث الشروع في كتابة أطروحة الدكتوراه في هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة

يعتمد تميز المؤسسات التربوية على تميز القادة التربويين فيها، فهم المتغير الأساس في المؤسسة، يقودون المدرسة بكفاءتهم ومقدراتهم، ويرسمون خططها التربوية والنهضوية. لذلك تعد عملية اختيار القادة في المدرسة عملية أساسية، تحتاج إلى كثير من المعايير بهدف ضمان مستقبل المدرسة، وتميزها عند اختيار قادتها.

وعليه فإن الغرض من هذه الدراسة هو تطوير معايير لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما المعايير المناسبة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية؟** ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، معلمي وإداريي مدارس الفرير وتراسنطا في فلسطين؟
2. ما أبعاد الجودة الشخصية كما يوضحها الأدب التربوي الإداري، وما درجة أهميتها للعينة الدراسة؟
3. ما درجة مناسبة المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء أبعاد الجودة الشخصية؟
4. ما درجة ملاءمة هذه المعايير المطورة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في مضمونها المرتبط بتطوير معايير يمكن استخدامها في عملية اختيار القادة التربويين في مدارس الفرير؛ لتكون هادياً ومرشداً لراسمي السياسات التربوية في هذه المدارس، وبشكل أدق فإن الفائدة الناجمة من نتائج الدراسة هذه يمكن أن تفيد الجهات الآتية:

- الجهات المسؤولة عن المدارس الخاصة في فلسطين: ويتم ذلك من خلال الاستفادة من مراحل بناء المعايير والنتائج التي سوف تتوصل إليها الدراسة.
- إدارات المدارس بعامة : تعد معايير اختيار القادة التربويين من أكثر العوامل تأثيراً في كفاءة المدرسة ونهضتها، وتكمن أهمية الدراسة في أنها سوف تقترح معايير لاختيار رؤساء الأقسام يمكن أن تستفيد منها المؤسسات المدرسية وإداراتها.
- الباحثون والمهتمون في هذا المجال: ويتم ذلك من خلال الاستفادة من المعايير التي تم تطويرها.
- المكتبة العربية: إذ تغنيها بدراسات تطويرية، وهي حاجة ملحة نظرا للتغيرات المتسارعة في المعرفة.

تعريف مصطلحات الدراسة:

هنالك بعض المصطلحات والمفاهيم التي ستتبناها هذه الدراسة، وقد عرفها الباحث تعريفاً مفاهمياً وإجرائياً بما يتناسب مع استخدامها فيها، وذلك على النحو الآتي:

- **المعايير Standards:**

المعيار لغة كما ذكره المعجم الوسيط في بيانه أنه " نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" والجمع معايير(مجمع اللغة العربية، 2011). وجاء في قاموس التربية (Good, 1959) إن المعيار هو مقياس يستخدم للحكم على الأشياء. وعرفها محمد (2013) على أنها : عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الفعاليات المطلوب تحقيقها لغرض معين، وتعتبر المعايير مرجعية يمكن الاستناد إليها في ترشيد العمل أو الاحتكام إليها في ضمان جودته والارتقاء بأداء العاملين في المنظومة التعليمية، بل وتطوير عناصرها كافة.

ويعرف الباحث المعايير إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنها: مجموعة الصفات والخصائص الواجب توافرها في شخص (مدير المدرسة ومساعديه) للحكم على مقدرته لشغل منصب قيادي في المدارس الخاصة في فلسطين.

- **التطوير Development:**

هو نشاط وجهد طويل المدى يستهدف تحسين قدرة النظام على حل مشكلاته، وتحسين نفسه ذاتياً (مراد، 27،1992).

ويعرف الباحث عملية تطوير المعايير إجرائيا بأنها: بناء ووضع مجموعة من الصفات والخصائص التي يتم في ضوئها اختيار مديري المدارس الخاصة في فلسطين وتسهم في تعزيز جودة التعليم في هذه المدارس.

- **الاختيار Selection :**

هو عملية انتقاء أفضل الأشخاص وأكثرهم صلاحاً، وتتناسب مع معايير الاختيار لشغل وظيفة ما (سميلانسكي،2009).

- **القادة التربويون Educational Leaders :**

هم الأشخاص الذين يقع على عاتقهم العمل القيادي في الإدارات التربوية، بحيث يكون لديهم المقدرة على التأثير في الآخرين، والتجديد والتطوير التربوي بما يتواءم مع التقدم العملي والتكنولوجي ومسايرته (عليمات ومقابلة، 2006).

وفي هذه الدراسة فإن القادة التربويين هم مديرو المدارس الخاصة في فلسطين.

- **الجودة Quality :**

ترجمة احتياجات المستفيدين إلى خصائص محددة تكون أساساً في طريقة أداء عمل رؤساء الأقسام الاكاديمية والإدارية والاجتماعية (بروان وريس، 1997).

- **الجودة الشخصية Personal Quality :**

هي صفات الفرد الشخصية التي تشكل شخصية الفرد، وتساعده في عيش مواقف جديدة، وتجعل الإنسان مختلفاً عن الآخر. وهي أيضاً تشكل الإنسان وتجعله كما هو، إذ إنّ لكل فرد مجموعة مختلفة من الجودة الشخصية؛ لأنها مهمة للعمل وللحياة اليومية والعلاقات مع الناس (مالهي،2006). ويعرفها روبرتز (Roberts, 1995) بأنها تطبيق أفكار الجودة على عمل الفرد بما في ذلك حياته الخاصة. فهي لا توضح بشكل صريح كيفيّة القيام بالعمل، بل تقدم فلسفة ومنهجية لتحسين معرفة الفرد به، ليتعلم كيفيّة إتقانه حسب الأصول المرسومة لذلك.

ويعرف الباحث الجودة الشخصية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الخصائص الشخصية والمهنية والوظيفية عند مدير المدرسة ومساعديه في مدارس الفريرلدى قيامهم بمهامهم بطريقة صحيحة وفقاً للمعايير التي يتوقعها المستفيدون، لتحقيق رضاهم من خلال ما يتمتعون به من صفات شخصية إيجابية، وعلاقات إنسانية، وتواصل فاعل، وأداء مميز في العمل كما تقيسه أداة الدراسة التي طورها الباحث لهذا الغرض.

- **المدارس الخاصة :**

هي المدارس التي تديريها جمعيات خاصة غير حكومية في فلسطين.

- **حدود الدراسة ومحدداتها:**

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على القادة التربويين والإداريين والمعلمين في المدارس الخاصة المسيحية في فلسطين، وتشمل مدارس الفرير وتراسنطا.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت هذه الدراسة على البيانات التي سيتم جمعها من المدارس الخاصة المسيحية (الفرير وتراسنطا) في فلسطين للعام الدراسي 2014-2015.
- **الحدود المكانية:** تتحدد نتائج هذه الدراسة باستجابات أفراد عينة الدراسة في المدارس الخاصة في فلسطين (الضفة الغربية لنهر الأردن).
- **محددات الدراسة:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى دقة وموضوعية أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن أدواتها، وبمدى ما تتحقق لهذه الأدوات من درجات الصدق والثبات.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم محاور الأدب النظري المرتبط بموضوعات الدراسة، كما يتناول عرضا لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة، وذلك على النحو الآتي:

أولا: الأدب النظري

إن اختيار القادة التربويين بناء على أبعاد الجودة الشخصية، يكفل للمدرسة أن تقاد بشخصية ذات صفات إيجابية، وذات مهارات عالية في التواصل، وفي بناء العلاقات الإنسانية، وذات قدرات عالية في تأدية المهام بدقة وكفاءة وفعالية، ويكفل أن يكون النجاح حليف المدرسة، ويضمن لها مستقبلا زاهرا. وبناء على ذلك فقد تناول الباحث في هذا الجزء المحاور الآتية:

1- القيادة ومراحل تطورها، وصفات القائد التربوي.
2- أسس ومعايير اختيار القادة التربويين.
3- الجودة الشخصية وأبعادها.
4- المدارس المسيحية الخاصة في فلسطين، وتاريخ مدارس تراسنطا والفرير.

المحور الأول: القيادة ومراحل تطورها وصفات القائد التربوي

عبر مفهوم القيادة العصور كلها منذ بدء الخليقة وحتى الحاضر. وما زال الباحثون يحاولون سبر أغوار القيادة ومعرفة خصائصها وعناصرها بهدف تنمية الكوادر القيادية ومعرفة سر الشخصية القيادية. وتعد الشخصية القيادية عاملاً حاسماً في نجاح المنظمات التربوية منها وغير التربوية؛ لأن سِحرشخصية القائد يؤثر على العاملين إيجابياً، ويمنح القائد سلطة إضافية في التأثير على العاملين ودفعهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة بطواعية ومحبة ورغبة شديدة.

مفهوم القيادة

إن مفهوم القيادة مفهوم واسع جداً وغير محدد كالسياسة تماماً. فلكل فرد أفكاره الخاصة ونظرته الذاتية لهذا المفهوم. إلا أن هنالك محاولات حثيثة لفهم جوهر القيادة، وعرضت بعض الدراسات لهذا المفهوم أربعة متغيرات رئيسة تتمثل في: تطوير رؤية مشتركة يقتنع بها العاملون بالإضافة إلى مجموعة من الأهداف لتحقيقها. والمتغير الثاني تواصل مقنع لهذه الرؤى للجماعة. والمتغير الثالث بناء

وإدارة منظمة تعمل على دعم فعّال لتنفيذ هذه الرؤى. والمتغير الرابع هو القادة الفعالون (Chandler and Chandler, 2013).

عرف القيروتي (2000) القيادة بأنها مقدرة الشخص على التأثير في الآخرين، بهدف جعلهم يقبلون قيادته طواعية؛ وذلك لاعترافهم بدوره في تحقيق أهداف المؤسسة وأهدافهم، ويعدونه معبراً عن الجماعة بشكل يناسب تطلعاتهم.

ويعرفها السعود (2013) بأنها مقدرة الفرد – أي القائد التربوي- على التأثير في سلوك التابعين من أفراد الجماعة، بهدف ترغيبهم للعمل بطواعية ورغبة من أجل تحقيق هدف أو أهداف المنظمة.

ويرى الباحث بأن القيادة هي فن التعامل مع الآخرين بحكمة ودراية، بحيث تؤثر في تفيكرهم وسلوكهم، حتى يتبنوا أفكاراً وسلوكيات أفضل في عملهم التربوي.

عناصر القيادة وأركانها

يحدد العجمي (2008) أركان القيادة الأربعة على النحو الآتي:

- جماعة الناس التي تشترك في هدف لتحقيقه، وهم الأتباع.
- القائد، وهو الشخص الذي يوجه الجماعة نحو الهدف.
- الظروف والملابسات التي يتفاعل من خلالها الأفراد، وهي المواقف الاجتماعية.
- البيئة المحيطة.

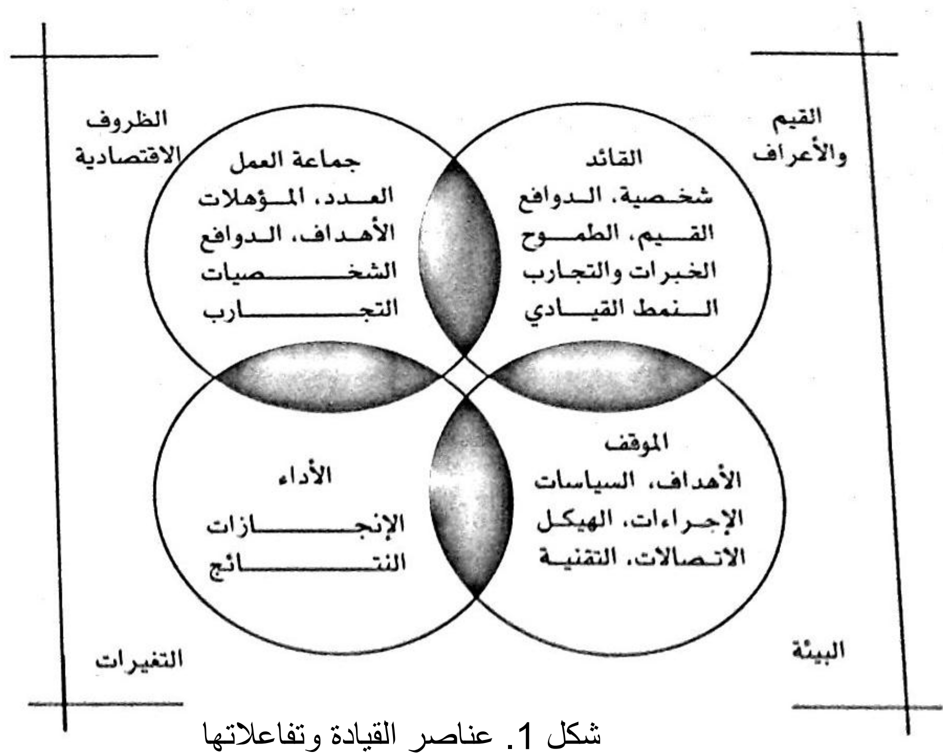
على أن لسلوك القائد التربوي ميزتان رئيستان: تخدم الميزة الأولى مركز القائد، إذ ترفع السلوكيات المثالية من قيمة المركز، ولهذا يستقطب احترام الآخرين. والميزة الثانية هي المثل، يُعد سلوك القائد التربوي بمثابة إطار عمل، يسعى الآخرون للتمثل به؛ لأنهم يرون في هذا السلوك نموذجًا حيًّا لتجسيد القيم الإنسانية وتفعليها.

تتأثر عناصر القيادة وأركانها بعضها ببعض، فكل عنصر يتأثر بالعناصر الأخرى ويؤثر فيها. ويشير الحربي (2009) إلى المهارات التي يحتاج إليها القائد التربوي في التعامل في المواقف التربوية المختلفة، ويحددها في أربع مهارات هي:

- كيفية السلوك الشخصي تجاه الآخرين.
- نوعية التواصل معهم وكيفية فهمهم.

- مراعاة العدالة بين الأفراد في المجموعة.
- تنظيم العمل الجيد، وتنسيق الجهود التي تؤدي إلى تحسين التعلم.

تتفاعل هذه الممارسات مع عناصر القيادة من قيم، وأعراف، وظروف اقتصادية بيئية، ومتغيرات، وتؤثر على السلوك القيادي داخل النظام. والشكل الآتي رقم (1) يوضح عناصر القيادة المؤثرة في النظام التربوي.



شكل 1. عناصر القيادة وتفاعلاتها
المصدر: الحربي، قاسم (2008)، القيادة التربوية الحديثة. عمان: الجنادرية. ص 34.

وفي ضوء ما تقدم، يرى الباحث أن من عوامل نجاح القائد التربوي الفعال معرفته بعناصر القيادة وأركانها، والاستفادة منها في تمكين نفسه كقائد تربوي من جهة، ومن أجل تمكين المدرسة كمنظمة لها أهداف تسعى لتحقيقها بكل قواها المجتمعة من جهة أخرى. فالقائد التربوي الفعال هو القائد المؤثر الذي يستطيع التأثير في الآخرين ليس بسلطة مركزه أو سلطة القانون المعطاة له، بل بسلطة الموهبة التي بناها في نفسه، والتي يراها الآخرون ميزة، وقيمة كبيرة، تستحق أن تتبع، وتستحق أن يُسار خلفها؛ لأنها ترفع من قيمة الإنسان وتجعل العمل ممتعاً؛ لأن كل فرد يشارك المدرسة في تطلعاتها.

أهمية القيادة

إن وعي القائد التربوي لأهمية القيادة في المؤسسات التربوية تخوله القيام بالمهام الملقاة على عاتقه بكفاءة عالية؛ لأن القيادة تهيئ ظروف التواصل بين العاملين، ومشاركتهم في الرؤية التربوية،

وتجعلهم أركاناً فعالين في المؤسسة، وتخلق منهم عناصر ترغب بالعمل؛ لأن العمل عندئذ يكون وسيلة لإشباع رغبات الفرد وتحقيق أهدافه.

يوضح العجمي (2010) أهمية القيادة بالنقاط الآتية:

- تعتبر حلقة الوصل بين العاملين وخطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
- تعتبر البوتقة التي تنصهر فيها طاقات المفاهيم السياسية والاستراتيجيات المتبعة في المؤسسة.
- تعتبر الموجه الحقيقي في المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف.
- تقيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقلّص الجوانب السلبية بقدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات العمل، ورسم الخطط اللازمة لها.
- تنمية الأفراد ومواكبة التغييرات في المؤسسة وخارجها.

صفات القائد

ترغب كل المؤسسات؛ التربوية منها وغير التربوية، في أن يكون على رأس إدارتها قائد، مؤهل، قادر على تحقيق أهداف المؤسسة. والمؤسسات التربوية أكثر من غيرها، بحاجة إلى قائد يديرها ويفّعلها، ويحقق أهدافها. وعلى القائد التربوي الفعال التحلي بصفات شخصية، وصفات إدارية، وصفات مهارية. فعلى القائد التربوية التحلي بالأخلاق الحميدة والصفات الشخصية الإيجابية: كالصبر، وسعة الصدر، والبساطة، والتواضع. وعليه التحلي بصفات إدارية: كالمقدرة على التخطيط، والتنظيم، والتقييم، ورسم الأهداف. ومن الصفات المهارية التي على القائد التربوي التحلي بها: مقدرته على استخدام التكنولوجيا، ومقدرته على التواصل الفعال، ومقدرته على الحوار والنقاش وتفعيل العمل الجماعي.

يصنف مونا وزيني (Muna and Zennie, 2011) القادة إلى ثلاثة أصناف وهم: القائد الناجح، والقائد المميز، والقائد المتفوق. ويعرفهم كما يأتي:

- القائد الناجح Successful Leader : يضمن تنفيذ وظائف أساسيات مركزه، وينفذ مشاريع وأفكارا تقترح من المستوى الأعلى.

- القائد المميز Excellent Leader: يضمن قيادة نشطة وتشاركية، وكذلك تقدما ملحوظا ومهما في أداء الأفراد والجماعات، وهو الذي يضمن الجودة في العمل، ويحسن الإنتاجية.

- القائد المتفوق Outstanding Leader: يضمن مساهمات متعددة ومهمة، وإبداعا عاليا بحيث تؤدي إلى تحسين العمالة الوطنية، والانتاجية وتحسين الأسعار، وخدمة الزبائن، والتسويق، وتعزيز أهداف المنظمة واستراتيجياتها.

أما كيفية الوصول إلى مستوى القائد المتفوق فتعتبر من المسارات الأربعة التي يقترحها مونا وزيني وهي(Muna and Zennie, 2011) :

- العمل بجهد وذكاء. وهو تجميع لعدد كبير من الصفات الشخصية: كالتصميم، والكفاح، والمثابرة والمرونة، والشغف للعمل.

- التدريب والتطوير المهني، ويعني التعلم المستمر، وسماع خبرات وتجارب وأخطاء الآخرين، والرغبة في تقديم الأفضل دائما.

- التطوير الشخصي. كما يقول بيتر دراكر فإن التطوير هو دائما تطوير ذاتي، ويعنى ذلك الرغبة الذاتية في الشخص ليطور نفسه ويبني نفسه.

- الحساسية الثقافية والعمل على بناء الجسور بين الثقافات من خلال التعرف على ثقافة البلد، وعاداته، واساليبه، وأنماط تفكير سكانه.

أما الأخرس (2008) فيعرف القائد الفعال بأنه قائد كل المواقف، وهو المدير الفعال والفرد الذي يلعب كل الادوار المطلوبة منه بشكل متميز في كل المواقف التي تخلقها ظروف العمل ومتغيراته. وهو الزعيم؛ أي القدوة والنموذج الذي يحتذي به التابعون ويؤثر في سلوكهم بفعالية، وهو المراقب لأداء التابعين، وهو فعال وينظر إلى كم وكيفية الأداء باعتبارهما وجهين لعملة واحدة.

وقد لخص كل من داني كوكس وجون هوفر نقلا عن عربيات (2008) صفات القائد إلى عشر صفات وهي: صقل المقاييس العليا للأخلاق الشخصية، والنشاط العالي، والإنجاز، وامتلاك الشجاعة، والعمل بدافع الابداع، والعمل الجاد بتفان، والتزام وتحديد الاهداف، واستمرار الحماس، وامتلاك الحنكة، ومساعدة الآخرين على النمو. ويعطى مونا وزيني (Muna and Zennie, 2011) أهمية كبيرة لبناء الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) ويقدمان مسارا لتطوير هذا الذكاء؛ فالمشاعر تعمل على تحريك الأداء وتساهم في نجاح المنظمات. ولهذا، من الأفضل أن يطور القادة ذكاءهم العاطفي.

ويتفق جولمان وزملاؤه (Goleman, Boyatzis and Makee, 2002) على أنّ المشاعر هي البداية الأولى والأساسيّة في القيادة؛ فالمهمة الأساسية للقائد أن يؤسس مشاعر طيبة في الأشخاص الذين يقودهم. وتعرف ماير وسالوفي (Mayer and Salvory, 1997) الذكاء العاطفي بأنه: المقدرة على التفكير حول المشاعر لتعزيز مستوى التفكير. وتتضمن المقدرة الاستشعار الدقيق للمشاعر، والوصول إليها، وخلقها بهدف تطوير الأفكار، وفهم المشاعر، ومعرفتها، وتنظيمها بهدف تنمية النمو والذكاء

العاطفي. ويضيفان:" لدينا ستة أصدقاء، يرافقوننا دائما، ويذهبون حيث نذهب، ويسيرون معنا، ويرشدوننا. وهم علمونا كل ما نعرفه الآن واسماؤهم هي: ماذا، ولماذا، ومتى، وكيف، وأين، ومَن.

يضع جولمان نقلا عن مونا وزيني (Muna and Zennie, 2011) إطارا للعمل للذكاء العاطفي، ويحدد أربعة محاور، وهي: وعي الذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات. ولكل محور هنالك عددٌ من المهارات المرافقة له. ويعرض الجدول الآتي رقم (1) الإطار والمهارات الثماني عشرة المرافقة للمحاور الأربعة:

جدول رقم 1. محاور الذكاء العاطفي حسب جولمان (Goleman)

وعي الذات - وعي المشاعر الذاتية - تقييم ذاتي دقيق. - تقدير الذات.	**الوعي الاجتماعي** - التعاطف - الوعي المنظمي - توجيه الخدمات
إدارة الذات - ضبط المشاعر الذاتية - الشفافية - التأقلم - توجيه الإنجاز - المبادرة - التفاؤل	**إدارة العلاقات** - تطوير الآخرين - القيادة الملهمة - التأثير - تغير التحفيز - إدارة الصراعات - التعاون والعمل الجماعي

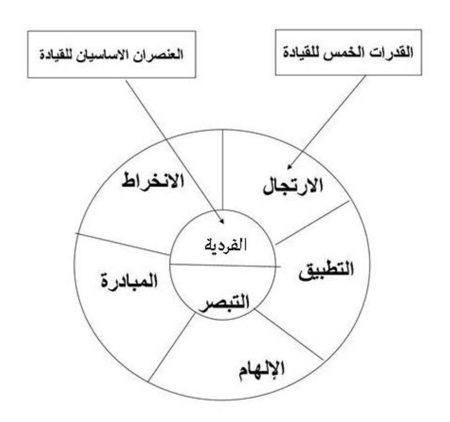
Source: Muna, Farid and Zennie, Ziad (2011), **Developping Multicultural Leaders, the Journey to Leadership Success**. USA:Palgrave, Macmillan. P.32.

ومن بين الأبحاث التي عالجت وبحثت في هذا الموضوع تنمية الذكاء العاطفي، للعالم دانيال جولمان الذي نشر مقالا بعنوان " القادة الذين يحصلون على نتائج"، وقد نشره في مجلة هارفارد الامريكية الشهيرة لإدارة الأعمال. والبحث الثاني نشره في المجلة نفسها بعنوان "أولية القيادة"، وقد شاركه البحث بوياتز وماكيه. وقد لخصت أعمالهم بتحديد ستة أنماط قيادية خاصة بالقائد الذي يتعامل مع ذكائه العاطفي، والأنماط الستة هي:

- الرؤيوي Visionary: وهو القائد الذي يحرك العاملين نحو الأحلام المشتركة من خلال "تعال معي"، ولهذا القائد تأثير قوي وإيجابي على المنظمة.
- المدرب Coaching: وهو القائد الذي يربط حاجات العاملين مع أهداف المنظمة من خلال "جرب هذا"، ولهذا القائد تأثير قوي على المنظمة.
- الداعم Affiliative: وهو القائد الذي يبني التناغم من خلال ربط العاملين بعضهم ببعض، من خلال شعاره " الناس أولا". ولهذا القائد تأثير قوي.
- الديمقراطي Democratic: وهو الذي يقود منظمته من خلال شعاره " ماذا تفكر أنت "؟ له تأثير إيجابي وقوي على منظمته.

- صانع الخطوات Pacesetting: وهو الذي يقبل التحدي والأهداف المثيرة من خلال شعاره "افعل كما أفعل أنا". ولهذا القائد تأثير سلبي على المنظمة.
- الآمر Commanding: وهو القائد الذي يعمل على تخفيف حدة الخوف من خلال إعطاء تعليمات واضحة خلال الحالات الطارئة، وشعاره "اعمل ما أقوله لك". له تأثير سلبي على المنظمة، ولكنه مفيد في بعض الأحيان.

لن ينجح أي قائد في العمل في القرن الحادي والعشرين دون أن يعطى اهتماما خاصا، ويستثمر ويطور مقدرته الفردية ومقدرة التبصر لديه. والفردية تعني: أن يكون الشخص نفسه، وأن يكون لديه نمط خاص وفريد مستمد من قيمه، ويظهر الوقار في شخصه. أما مقدرة التبصر فهي وعي الذات وفهم الآخرين ورؤية الواقع بوضوح؛ ولكن من خلال نظرات جديدة وغير متوقعة. وحتى يقوم القائد بعمله بفعالية وكفاءة عليه امتلاك القيم والمهارات التالية: المبادأة، والمشاركة، والإلهام، والتنفيذ، والارتجالية (Chandler and Chandler, 2013). والشكل الآتي يوضح هذه الفكرة.



شكل 2. عناصر القيادة ومهاراتها

Source: Chandler, Donald and Chandler, John (2013), **On Effective Leadership**. USA: Palgrave, Macmillan. p.102.

ويعدد الأخرس (2008) الخصائص التي تميز القائد التربوي، وهي: الخبرة العملية، والمقدرة على التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والرقابة، والمقدرة على تنسيق جهود العاملين، والمقدرة على تحقيق الأهداف، والمقدرة على صناعة الأبطال، والمقدرة على إقناع الآخرين، والمقدرة على الوصول بالمؤسسة إلى آفاق عالية. وعلى القائد التربوي التحلي بالصفات الإيجابية كالصبر والجدية في العمل، وأن يكون المثل والقدوة، وقادرا على التأثير في العاملين.

أما العبدالله (2002) فيصف القائد التربوي بأنه ذكي، وطموح، ومثابر، ومستقيم، وعادل وموضوعي، وذو شخصية قوية في المواقف التربوية، ويحترم الآخرين، ويعمل على تنمية خبرته وكفاءته التربوية بشكل مستمر. ومن أهم الصفات الواجب التحلى بها بهدف ترجمة خصائص القيادة إلى

الواقع: الصحة الجيدة، والمظهر اللائق ليكسبه الهيبة والاحترام، والذكاء، والثقة بالنفس، والمقدرة على تكوين علاقات مع العاملين، والمثابرة في العمل، والطموح، والحماسة، والمقدرة على تطوير المؤسسة وتجويد مخرجاتها.

ويضيف هور (2009) ميزات القائد التربوي والدروس التي يجب أن يتقنها مدير المدرسة وهي:

- احتواء الجميع؛ بمعنى نحن معا أكثر ذكاء من أي واحد وحده.
- وضوح البينة؛ بمعنى القرار الجماعي.
- الإنصاف؛ بمعنى أن نميز ما بين التفوق والكمال.

مراحل نظريات القيادة

مرت الأبحاث الإدارية والعلمية بعامة في أربع مراحل متمايزة درست طبيعة القيادة التربوية الفعالة، وهي على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة دراسة السمات الشخصية للقائد

يعود تفسير ظاهرة القيادة إلى عشرينيات القرن الماضي عندما ظهرت نظرية الرجل العظيم في العام (1841) بواسطة توماس كاريلي (Thomas Carlyle)، وأطلق مقولته المشهورة حول تاريخ البشرية الذي تحقق في العالم هو في الحقيقة تاريخ هؤلاء الأشخاص العظماء الذين عملوا. ومن الملاحظ أنّ العديد من الناس كانوا يؤيدون هذا الشخص، وذهبوا إلى حدّ القول بأن القادة يولدون قادة. إلا أنّ الدراسات الحديثة أثبتت عكس ذلك، فالباحث رالف ستوكجيل (Ralph Stodgill) أجرى العديد من الأبحاث حول العلاقة بين شخصية وصفات القائد وبين فعاليته، ولم يجد هذا الباحث أية علاقة بينهما. إن القائد لا يولد قائداً، بل يجتهد ليكون قائداً فعالاً في عمله؛ فالقيادة، هي علم وفن. فحسب نموذج أرسطو للفضائل، فإن الشخص يصبح عادلاً عندما يقوم بأفعال العدالة، ويصبح شجاعاً عندما يؤدي أفعالا في الشجاعة والقوة. ولهذا، وعلى مثال أرسطو، يمكن القول بأن القادة يصنعون أنفسهم بأنفسهم، يتعلمون كيف يكونون قادة، وكيف يسلكون مسالك القادة، وكيف يتصرفون كقادة (Allio, 2009).

وبعد أن رُفضت نظرية الرجل العظيم بسبب عجز بعض القادة عن تحقيق أي تقدم في خارج البيئة التي ينتمون إليها، وبسبب عدم قبول فكرة توريث السمات والمهارات القيادية من جيل إلى جيل، ففي حالات كثيرة نجح الآباء في المكان الذي فشل به الأبناء (السعود، 2013).

لذلك وبسبب عدم تماسك نظرية الرجل العظيم، خرجت نظرية السمات؛ أي: امتلاك الفرد لسمات معينة تمنحه المقدرة على قيادة منظمة ما، ولكنّ المشكلة التي واجهت هذه النظرية هي أن لا تحديد لهذه السمات، ولا تعداد لها. كذلك، لم يستطع العلماء رغم كثرة الأبحاث تحديد ما هي السمات الأكثر ضرورية لكي يمتلكها القائد، أو السمات التي لا يحتاجها القائد في عمله. إن نظرية السمات قد سقطت لأنها لم تستطع تحديد سمات القائد الفعال.

المرحلة الثانية: مرحلة دراسة المنحى السلوكي: سلوك القائد

بدأ التفكير والتركيز على ما يقوم به القائد في العمل في بداية الخمسينيات من القرن العشرين، بسبب فقر نظرية السمات في تحديد سمات القائد الفعال، وتعتبر هذه المرحلة من المراحل المهمة التي حولت الدراسات والأبحاث لاتجاه جديد وهو سلوك القائد، على أساس أن مؤشر القيادة الفعالة غير موجود، وبصفة قاطعة، في سمات القائد.

وظهر العديد من النظريات التي صنفت جميعها تحت مظلة النظريات السلوكية، وهي: دراسات جامعة أيوا، ودراسات جامعة أوهايو، ودراسات جامعة ميتشيغان، ومن ثم نظرية (نظام1 ونظام 4) للعالم رنسيس ليكرت، ونظرية الشبكة الإدارية للعالمين بليك وموتون، ونظرية تاننباوم وشميدت المعروفة باسم نظرية الخط المستمر (السعود، 2013).

المرحلة الثالثة: مرحلة دراسة عوامل الموقف التربوي

بدأت في هذه المرحلة قضية التركيز على موضوع المتغيرات في إطار الموقف القيادي، وارتباط هذه المتغيرات بموقف القائد التربوي؛ إذ يمكن تحديد متغيرات المواقف القيادية بثلاثة متغيرات، وهي: نوعية العلاقات بين القائد والعاملين، ودرجة وضوح عمل المجموعة، ومدى استخدام السلطة الوظيفية للقائد (الحربي، 2008).

صنف الباحثون أربع نظريات في مرحلة العوامل الموقفية، في نهاية عقد الستينيات من القرن الماضي؛ فوضع فرد فيدلر (Fred Fiedler) نظرية عرفت بالنظرية الظرفية للإدارة، اعتمدت على عناصر للموقف وهي: طبيعة العمل، وهيكليته، ودرجة سلطة القائد، والعلاقات بين القائد والجماعة (Gill, 2011).

ومن النظريات التي صنفت في مظلة النظريات الموقفية نظرية المسار والهدف لهاوس وإيفانز. وتفترض هذه النظرية أنّ الناس يختارون السلوك المستند إلى توقعاتهم عن النتائج؛ بمعنى أنّ دافعية الفرد تعتمد على ما يتوقعه من مكافآت وحوافز (السعود، 2013).

وتعتبر نظرية هيرسي وبلانشارد من النظريات الموقفية، التي تعتمد على بعدين أساسيين لسلوك القائد، وهما: بعد المهمة وبعد العلاقة. وتسمى نظريتهما نظرية النضج الوظيفي، فيعامل القائد التابعين بحسب نضجهم الوظيفي، فيكون مخبراً، وبائعا، ومشاركا، ومفوضا في ممارسته لقيادة مؤسسته. ويعتمد اختيار القائد لنمطه على خبرته، وعلى المرونة في التعاطي مع إدارة المواقف (Gill, 2011).

والنظرية الرابعة في هذا المجال هي نظرية الأبعاد الثلاثة لريدن، ومن مميزاتها التركيز على بعد الفاعلية. تفترض هذه النظرية أن هنالك ثلاثة أبعاد تستخدم في تحديد الأنماط القيادية، هي: بعد العلاقات، وبعد المهمة، وبعد الفعالية. وافترض ريدن أهمية الموقف في تحديد فعالية القائد، وهنالك أربعة أساليب أساسية وهي: المترابط، والمتكامل، والمنفصل، والمكرس.

المرحلة الرابعة: مرحلة دراسة القيادة كنظام ورؤية

تعني القيادة كنظام ورؤية :إعطاء الصورة الكلية التي تعمل القيادة في إطارها، وهي نظام يعتمد على مفهوم التأثير. والنظام الكلي للتأثير يتكون من القائد، والجماعة، والموقف، وكل هذه النظم الفرعية الثلاثة تؤثر في الآخر وتتأثر به. ومن كنف النظام، طوّر علماء الإدارة والتربية العديد من النظريات القيادية التي تعتمد بالأساس على عنصر التأثير (الحربي، 2008).

أما النظريات التي تصنف تحت مظلة النظام والرؤية فهي (السعود، 2013):

- النظرية التبادلية الإجرائية Transactional Leadership
- الإدارة الفعالة بالاستثناء Active Management by exception
- نظرية القيادة التحويلية Transformational Leadership
- نظرية القيادة المتسامية المتفوقة المتعالية Transcendental leadership
- نظرية الإرادة والقدرة على مواجهة الصعاب Enneagram Leadership
- نظرية القيادة بالحب Love leadership
- نظرية الجودة الشاملة في التعليم Total Quality Management in Education
- الإدارة على المكشوف Open Book Management
- الإدارة المرئية Visual Management

وعلى مدى السنوات السبعين الماضية ظهرت نظريات قيادية كثيرة، عالجت قضية القيادة، وهدفت إلى معرفة أسس القيادة وطبيعة عملها. ومن النظريات التي يعرضها جل (Gill, 2011):

1- **القيادة كرؤية** (Leadership as a Vision) طورها كل من نويل تيشي وماري ديفانا، وتفترض أنّ يكون القائد رؤيويا، ويرى نفسه كعنصر تغير وعامل للشجاعة أمام مقاومة التغير وأمام الأخطار والصعوبات. وهي ليست بعيدة عن النظرية التحويلية، وتفترض:

- الرؤية، وهي صورة المستقبل المثالية حول المنظمة وقيمها.
- التواصل الملهم، وهو توصيل تعبير إيجابي ومشجع عن المنظمة.
- التحفيز الفكري، ويعني تمكين مصالح العاملين بوعي المشاكل، وزيادة مقدرتهم للتفكير حولها بطرق جديدة.
- القيادة الداعمة، وتعني إظهار الاهتمام بالتابعين آخذين بالاعتبار حاجاتهم الشخصية.
- الاعتراف الشخصي، ويعني تزويد العاملين بالتقدير كالمدح وتقييم الجهد المحقق في الوصول للأهداف.

2- **القيادة الرؤيوية** (Visionary leadership) كما جاء بها مارشال ساشكن (Marshall Sashkin) تفترض تحويل ثقافة المنظمة بتناغم رؤية القائد لمستقبل المنظمة. ويقترح مارشال ثلاث خصائص شخصية للقائد الرؤيوي تحدد سلوكه العملي، وهي: الثقة بالنفس أو الفعالية، وقوة التوجيه؛ وتعني أن يستخدم القوة في اتجاهات مختلفة، والمقدرة العقلية الفكرية؛ وتعني فهم تعقيدات سلسلة السبب والنتيجة التي تمكن اتخاذ الفعل في الوقت المحدد لتحقيق المخرجات المرغوبة.

3- **القيادة العضوية** (Organic Leadership)

ترى جايل ايفري (Gayle Avery) أن منظمات المستقبل تتطلب "إطاراً عضوياً" للقيادة التحويلية، وتفترض ما يأتي (Cole, 2010) :

- صنع الشعور والمعنى المشترك والمتبادل داخل الجماعة والاهتمام بالقيم المشتركة.
- ظهور القيادات بدل تعيينها.
- التصميم الذاتي.
- ظهور الرؤية من الجماعة بدلا من أن تكون من القائد، وتصبح الرؤية عنصرا ثقافيا قويا.

4- القيادة المركزة (Centered Leadership)

أوجدها ماك كنسي (McKinsey) الذي اعتمد على المقابلات، والأدب النظري، وورشات العمل، والاستبانات في تكوين هذه النظرية التي تفترض خمس قدرات للقادة، وهي (Barsh and Lavoie, 2014):

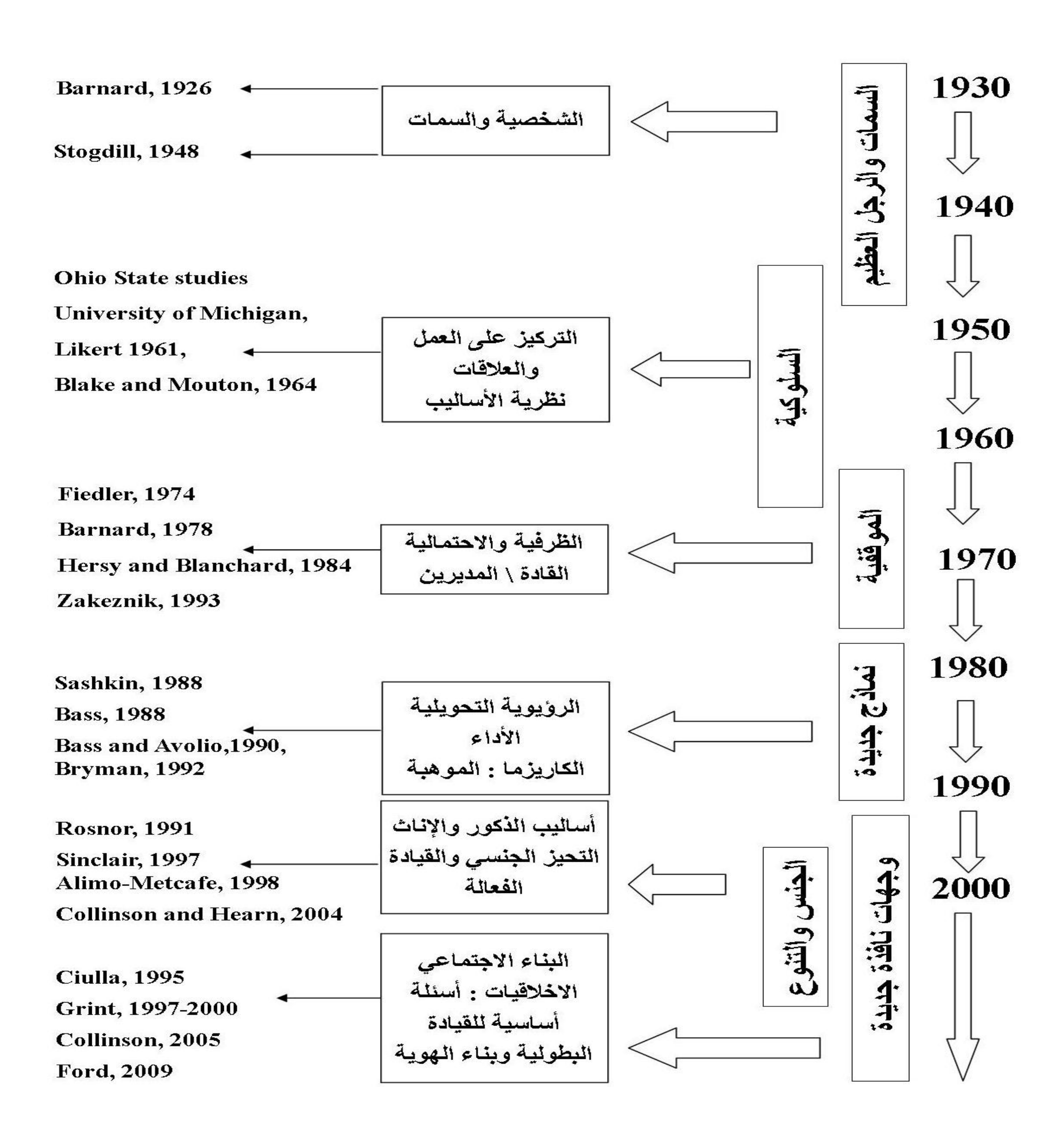
- المعنى: تطعيم الحياة والعمل بمعنى، ويرتبط بالقوة والهدف والسعادة.

- الإطار الإيجابي، ويعنى إحاطة العالم بالتفاؤل وأن نرى الفرص المتاحة أكثر من رؤية الخطر.
- التواصل: إدارة شبكات معقدة من التواصل مع كل الهيئات والعاملين.
- الانخراط مع الخوف والخطر والفرص، وتشجيع الناس للعمل وتخطى الحواجز.
- إدارة الطاقة والقوة، وتعنى المحافظة، وإعادة تخزين الطاقة الشخصية، والالتزام، والصحة الجسدية، والنفسية والعاطفية.

نظريات أخرى في القيادة (Gill, 2011):

1. القيادة البراغماتية (Pragmatic Leadership) وتعني أن تكون المنظمة فعالة في أوقات الاستقرار، عندها لا يجوز التدخل وتغيير الواقع. والقيادة تعني العمل على تسير الأمور في هذه الأوقات. ومن رواد هذه النظرية بيتر باركر (Peter Parker).
2. القيادة المحاربة (Warrior Leadership) ومن روادها ديفيد نايس (David Nice) الذي وصف سلوك القادة- خلال الصراعات وقبل الاحتلال- الذين يدخلون الحرب ويسعون للتغلب على المعارضة وسيطرة المعلومات، ويركزون على النتائج أكثر من الطرق والعمليات.
3. القيادة الاستراتيجية (Strategic Leadership) ومن روادها جيري جونسون وكيفين سشولز (Gerry Johnson and Kevan Scholes) اللذين عرّفا هذه النظرية بعملية تغليف المخاطرة. وتخص هذه النظرية الفريق الأعلى بالمنظمة وبالأخص أولئك الذين يقررون ويخططون ويطبقون القرارات، وتفترض:
   - تصميم الاتجاه الاستراتيجي وتحديده.
   - تطوير رأس المال البشري.
   - الاستثمار والمحافظة على المهارات الأساسية.
   - تدعيم البيئة المتعاونة الفعالة.
   - التركيز على الممارسات الأخلاقية.
   - تأسيس السيطرة الاستراتيجية.

تشكل النظريات بشكل عام أساسًا لفهم إشكالية معينة، فتعمل النظرية على وصف دقيق للواقع، وتقدم نموذجاً ونسقاً، وبناء فكريا لشيء ما، فهي النتائج الشكلية المنطقية لنتائج الملاحظات التي تم تسجيلها حول الموضوع؛ لهذا فإن فهم القائد التربوي لنظريات القيادة تساعده على فهم الواقع، وكيفية التعاطي معه، وبناء أنموذج شخصي للنظرية التي يتبناها القائد في منظمته، فهو ينطلق من واقع معين، وينتج واقعا نظرياً شخصيا جديدا. ويشيرالشكل الآتي رقم (3) إلى تطور نظريات القيادة من بدايتها، وأهم مبادئها ومنظريها:



شكل 3. تاريخ نظريات القيادة ومبادئها وعلماؤها

Source: Metcalfe, Berverly (2011), **Leadership Development in the Middle East.** Edward Elgar Publication. P 14.

المحور الثاني : أسس اختيار القادة التربويين ومعاييره:

إن النهوض بالنظام التربوي بعامة، والمدرسة بخاصة، يعتمد على جودة القيادات التي يتم تعيينها لقيادة هذه المؤسسات. واختيار القادة للمؤسسات التربوية عملية حساسة ودقيقة جدا وصعبة، تتطلب عناية فائقة في عملية الاختيار؛ لذلك فإن عملية الاختيار يجب أن تعتمد على أسس واضحة ودقيقة لكي تحظى المدرسة بقائد فعال يقودها في مسيرة النهوض، أما في حالة تعيين شخص غير كفؤ في مركز قيادي فإن المدرسة ستتعرض إلى نكسة.

لقد أصبحت عملية اختيار مديري المدارس من العمليات الصعبة؛ لأنها عملية حكم على الأشخاص، واختيار الأفضل منهم حسب معايير محددة. وأصبحت هذه العملية موضع اهتمام الباحثين والمسؤولين وجهات الإشراف على المدارس فتتسابق فيما بينها في عملية تحديد المعايير، ووضع أسس الاختيار، وعملية التعيين (وزارة التربية في بريطانيا،2014).

ويؤكد السعود وبطاح (1993) بأن عملية الاختيار تمثل إحدى أهم العمليات في سياسات التوظيف أو الترقية؛ لذلك لا بد من تهيئة الظروف، والإعداد لهذه العملية بالشكل المناسب والتي من المفروض أن تؤدي في نهاية الأمر إلى اختيار أفضل المرشحين.

إن الفشل في المؤسسات التربوية يعزى في الكثير من الأحيان إلى عدم فعالية القيادة فيها؛ لأن القادة لا يحسنون اختيار الانماط القيادية الملائمة للمواقف التي يواجهونها في الحياة اليومية من صعوبات وتحديات، وعلاقات، ومستوى أداء العاملين معهم (أبو بكر، 2007).

أشار محمد (2007) بأن العديد من الدراسات والأبحاث التربوية في العالم أظهرت أن ما يقارب (20%) من مديري المدارس الحاليين فقط يصلحون للعمل كقيادات تربوية، ويعزى ذلك إلى القصور في معايير اختيار القيادات التربوية المناسبة والملائمة لقيادة المدرسة والنهوض بها.

1- أسس الاختيار

إن أسس اختيار القادة التربويين، ومنهم مديرو المدارس، عملية تتطلب سلسلة من الخطوات المنظمة والمتسلسلة في المؤسسات التربوية التي تهدف إلى تقليص تعيين قادة غير أكفاء، أو وصول مَن ليس كفؤاً إلى مناصب قيادة في المدارس. أما خطوات أسس الاختيار كما أشار إليها الخطيب والخطيب (2003) فهي:

- تحديد وصف العمل، وتعريف المؤهلات المطلوبة واللازمة للقيام بالوظيفية الإدارية.
- تحديد معايير الاختيار، وتهدف إلى الحد من سعى الأشخاص غير المؤهلين للحصول على الوظيفية.

- الإعلان عن المراكز والوظائف الشاغرة.
- استلام طلبات الترشيح، واختيار المرشحين عبر مقابلات شخصية.
- مقابلة كل مرشح على حدة، واختيار الأفضل حسب المؤهل والخبرة.
- اتخاذ القرار النهائي واختيار الأفضل.
- إعلام المقبول للوظيفة والاعتذار من الآخرين.
- الاحتفاظ بالمعلومات الخاصة بالمتقدمين للوظيفة للاستخدام في المرات القادمة.

كما وضعت وزارة التربية والتعليم في الأردن (2002) أسساً لاختيار مدير المدرسة وهي:

- تحديد وصف العمل.
- تحديد معايير الاختيار والشروط اللازمة للوظيفة.
- الإعلان عن المراكز الشاغرة.
- استلام الطلبات من المتقدمين للوظيفة الشاغرة.
- اختيار المرشحين للمقابلة الشخصية.
- إجراء المقابلة الشخصية، وتتم بواسطة لجان مدربة على فن المقابلة.
- اختيار أفضل المرشحين.
- إعلام المقبولين عن الوظيفة.

أصدرت وزارة التربية والتعليم الأردنية قراراً آخر في العام (2014) بكتاب رقم (1-40-6009) لاعتماد أسس جديدة في إشغال شواغر مدير المدرسة، هي:

- الإعلان عن الشاغر في مديرية التربية والتعليم.
- الإعلان عن الشاغر على مستوى مديريات التربية والتعليم إذا لم يكن هنالك أي متقدم للوظيفة، أو عدم توافر الكفاءات المطلوبة.
- الإعلان عن الامتحان التنافسي، وهو امتحان للمعرفة والقدرات.
- الإعلان عن المقابلة الشخصية لمن يجتاز الامتحان التنافسي بعلامة أكثر من (70%).
- رصد العلامات حسب القائمة الآتية:

  (60%) من العلامة الكلية للسيرة الوظيفية.

  (20%) من العلامة الكلية للامتحان التنافسي.

  (20%) من العلامة الكلية للمقابلة الشخصية.

كما شمل هذا القرار أسس الامتحان التنافسي، وهو أن تختار اللجنة المشرفة على عملية إشغال الشاغر على الأقل (6) من المتقدمين والذين حصلوا على أعلى العلامات في السيرة الوظيفية، والتي تحسب بناء على علامات المؤهل، والخبرة، والتقارير السنوية.

وتنص المادة (4-ب) من نظام الخدمة المدنية في الأردن رقم (83) لسنة (2013) على مبادئ ترتكز عليها الخدمة المدنية، وهي: الاستحقاق، والجدارة، والتنافسية في اختيار الشخص المناسب لإشعال أي وظيفة شاغرة في الخدمة المدنية وفقاً لمبادئ العدالة وتكافؤ الفرص.

ووضع مشروع توكيد وضمان جودة التعليم في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن (السعود، 2009) معايير عناصر العملية التربوية، ومنها معايير الإدارة المدرسية، وعدّت اثني عشر معياراً للإدارة المدرسية، يتفرع من كل معيار عدد من المؤشرات، والمعايير الرئيسية هي:

- معايير الكفايات المعرفية والشخصية والاجتماعية.
- معايير التخطيط الاستراتيجي.
- معايير التنظيم الإداري للمدرسة.
- معايير التنمية للعاملين وتقويم أدائهم.
- معايير إعداد الموازنة التخطيطية.
- معايير تطوير العمليات التدريسية الصفية.
- معايير تطوير البيئة التعليمة والتعلمية.
- معايير تحسين مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي.
- معايير تطوير الانضباط السلوكي لدى الطلبة.
- معايير التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- معايير الأنشطة المدرسية والمسابقات الطلابية.
- معايير ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

وبهذا، تعد عملية وضع أسس اختيار القادة التربويين من العمليات الإدارية المهمة؛ لأنها تسمح للمنظمة أن تقوم بدراسة الواقع، ودراسة العمليات فيها، وتقييم النواتج والمخرجات. ووضع المعايير المناسبة لعملية الاختيار يساعد المنظمة على معرفتها حاجتها، ومعرفة متطلبات الوظيفة الجديدة مما يؤدي إلى وضع الأسس بناء على حاجة المنظمة، وليس بطريقة عشوائية أو ارتجالية؛ لأنه عندما تعرف المنظمة حاجتها تستطيع البحث عن الشخص المنشود بيسر وسهولة.

2- معايير اختيار القادة التربويين

تعتبر المعايير عبارة عن نماذج مقارنة في عمليات التقييم، إذ يتم قياس أداء الفرد ومقارنته مع المعايير الموضوعة للوظيفية بهدف تحديد درجة الإنحرافات والعمل على تعديلها وتصحيحها، وللمعايير فوائد تعددها وزارة التربية والتعليم الأردنية (2014)، وتفيد في الأمور الآتية:

- إيجاد الرؤية المشتركة للقيادة في المؤسسة التربوية.
- تحديد ممارسات القيادة الفاعلة.
- توجه عملية التطور المهني والتنمية الذاتية.
- توجيه مقدمي برامج القيادة لبناء وتصميم برامج التنمية المهنية في المؤسسات.

وللمعايير أنواع في النظام التربوي حددها حشكي (2009) وهي:

- معايير خاصة ببيئة النظام التربوي.
- معاييرخاصة ببنية النظام التربوي وعلاقته بالبيئة.
- معايير خاصة بالأفراد.
- معايير خاصة بالجماعة.
- معايير خاصة بالأدوار.
- معايير خاصة بالتكنولوجيا المستخدمة في النظام التربوي.

أما أحمد (2001) فيعدد الآثار والعيوب السلبية الناتجة عن عمليات الاختيار السيّئ والعشوائي، والذي يؤدي إلى مشكلات في داخل المنظمة التربوية والآثار، وهي كالآتي:

- ارتفاع كلفة التعيين والتدريب.
- تدنى مستوى أداء المديرين؛ لافتقارهم للمهارات والكفايات المطلوبة لأداء عملهم.
- ارتفاع في معدلات الهدر نتيجة ارتفاع مستوى الإنفاق وضعف المخرجات.
- سيادة وشيوع مشاكل بين العاملين والمدير، وحدوث اضطرابات في العلاقات الإنسانية.
- تأثير واضح على تحصيل الطلبة، وتدنى مستوياتهم الاكاديمية.

يحدد النظام التربوي الأردني معايير القيادة الخاصة بمدير المدرسة، وذلك في إصدار وثيقة معايير القيادة للعام (2014)، وتضم خمسة مجالات رئيسة، وتتفرع إلى خمسة مجالات فرعية :

- المجال الأول يضم القيادة والرؤية والقيم.

- المجال الثاني يضم القيادة المرتكزة حول عملية التعليم، وتشمل: ثقافة التعلم، والتعلم المتمحور حول الطالب، والسلوك المطلوب للتعلم.
- المجال الثالث يخص التخطيط والتنظيم، ويتضمن: قيادة التغيير، والمتابعة من أجل التسحين وتوثيق الخبرات.
- المجال الرابع وهو مجال الاتصال والتواصل مع المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، ويهدف إلى مشاركتهم للوصول إلى القرار الفعال، ويضم إدارة الموارد البشرية والمادية.
- المجال الخامس وهو التنمية الذاتية، ويضم الذكاء العاطفي والتطور المهني.

ومن هنا، فإن الحاجة إلى تحديد معايير اختيار القادة التربويين تعد من الأمور الأساسية لنجاح أي عملية اختيار. فقد تساعد المعايير المتعلقة بمهارات القائد وخصائصه الشخصية، وتتعلق بقدراته البدنية واللغوية، وتتعلق بقدراته العاطفية على عملية الاختيار. فالاختيار المبني على معايير واضحة وهادفة، يكون موفقاً؛ لأن عملية الاختيار تكون بهدف ملاءمة المعايير مع المرشحين للوظائف، وبذلك قد تكون المعايير الموضوعة لاختيار الشخص متطابقة مع المعايير المعدة سلفاً مما يمنع أي ارتجال أو عشوائية في عملية الاختيار.

3- الطرق والأساليب المتبعة عند اختيار مديري المدارس

إن اختيار مدير المدرسة عملية ترتكز على أسس واضحة؛ لأن إدارة المدرسة تواجه تحدياً كبيراً. فعملية اختيار المدير كقائد تربوي للمدرسة يجب أن تراعي مبادئ مهمة منها: العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص، واعتماد أسس الجدارة، والاستحقاق (عابدين، 2005).

ويعدد عقيلي نقلاً عن عابدين (2005) خطوات عملية الاختيار السليمة، وهي:

أ- استقبال الطلبات من المتقدمين للوظيفية.
ب- التأكد من لياقة الفرد صحياً وجسمياً.
ت- إجراء مقابلة مع المتقدم للتأكد من أسباب تقدمه للوظيفية ومحفزاته.
ث- إجراء اختبار لمعرفة المقدرات المعرفية الخاصة بمهنة مدير المدرسة.
ج- إشعار الشخص الذي وقع عليه الاختيار بقرار اختياره كمدير مدرسة، والتعاقد معه كفترة تجريبية للتأكد من قدرته على القيام بمهام وظيفته المطلوبة قبل تثبيته نهائياً.
ح- اتخاذ القرار المناسب بشأن المستخدم وتثبيته في العمل.

تتبع معظم الدول والمؤسسات التربوية والجهات المشرفة على المنظمات التربوية أساليب وطرقاً عديدة عند اختيار المديرين. هدفها التأكد من امتلاك المرشح المهارات والكفايات المطلوبة لأداء عمله بإتقان وجودة، والأساليب والطرق المتبعة كالآتي:

1) **أسلوب الأقدمية:** ويقصد بها أن يتم المفاضلة بين فرد وآخر بناء على الفترة الزمنية التي قضاها الفرد في وظيفته (الخطيب وعبده، 1994). ويعدد الطعاني (2005) محاسن ومبررات استخدام هذه الطريقة، وهي:

1- تحقق الموضوعية في شغل الوظائف.
2- اعتبار الخبرة مضمونة في هذه الوسيلة.
3- الابتعاد عن المحسوبيات والتدخل السياسي والحزبي.
4- تقليل فرص إساءة السلطة.

أما عيوب طريقة الأقدمية، فهي تقتل الطموح والإبداع، وتساهم في هجرة الكفايات والعقول (الخطيب وعبده، 1994).

2) **أسلوب الكفاءة والجدارة**

يتم في هذا الأسلوب تحديد درجة كفاءة الفرد وجدارته ومقدراته الفنية في شغل الوظيفية كمدير مدرسة، ويتم وضع الحد الأدنى المطلوب من هذه المهارات والكفايات، كما يتم فحص درجة الكفاءة والجدارة للفرد بواسطة تقديرات المشرفين عن الفرد من السنوات السابقة، والامتحانات التحريرية، والمقابلة الشخصية (البوهي، 2001).

3) **الجمع بين أسلوبي الأقدمية والكفاءة.**

إن الجمع بين أسلوبي الاقدمية والكفاءة يحد من مساوئ كل منهما، وجمعهما يزيدهما مزايا إضافية. وعند استخدام هذه الطريقة يتم التعرف إلى مستوى المهارات المطلوبة من خلالهما. (الخطيب وعبده، 1994)

4) **مقاييس الرتب**

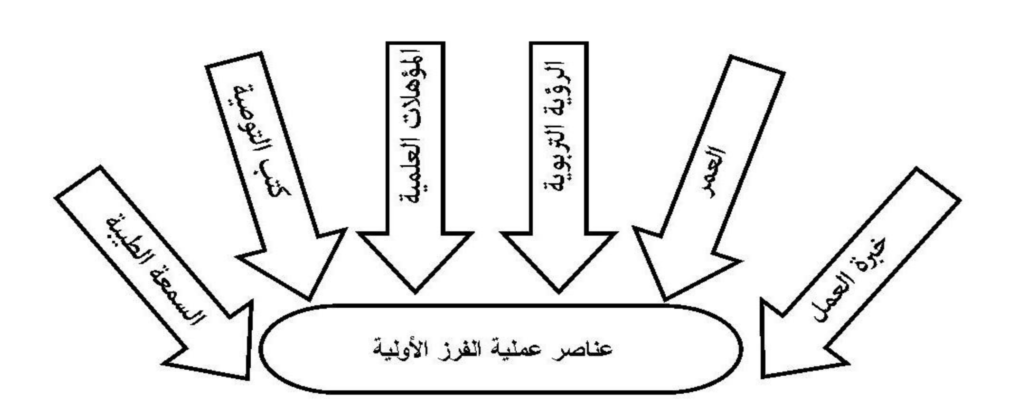
يتم بناء مقاييس الرتب لقياس درجة امتلاك الفرد لخصائص معينة، كالقيادة مثلاً، أو المواطنة وغيرها. ويبني هذه المقاييس خبراء في الخاصية، وتعتبر من أفضل الأساليب في اختيار القادة التربويين إذا تم بناؤها واستخدامها بمهنية وفعالية (الطعاني، 2005).
ويتم استخدام مقاييس الرتب من خلال الطريقتين الآتيتين (العويلي، 2011):

1- استخدام تقديرات الزملاء والرفاق في العمل لخصائص فرد معين؛ لمعرفة درجة امتلاكه هذه الخصائص.

2- استخدام الإجراء الموفقي، ويقصد به استخدام وسائل معينة من أجل التعرف إلى الفرد، وخصائصه، ومهاراته، وكفاياته، من خلال استخدام المقابلة الحية، والتفاعلية، واستخدام المقابلة الجماعية، واستخدام السيكودراما، واستخدام أسلوب العينات، ولعب الدور، وقيادة الجماعة، وصياغة الأهداف، وحل المشاكلات، والصراعات، وإدارتها.

تشمل الطرق التقليدية لعملية اختيار القادة التربويين معايير الأقدمية، والكفاءة، والجدارة والأسلوب الجمعي بين الأقدمية والكفاءة، ومقاييس الرتب. ويعدد زقوت (2007) الخطوات اللازم اتباعها عند اختيار القادة التربويين ومعايير كل خطوة كما يأتي: عملية فرز المرشحين، والامتحان الكتابي، والمقابلة الشخصية، والفترة التجريبية، وتقويم العمل.

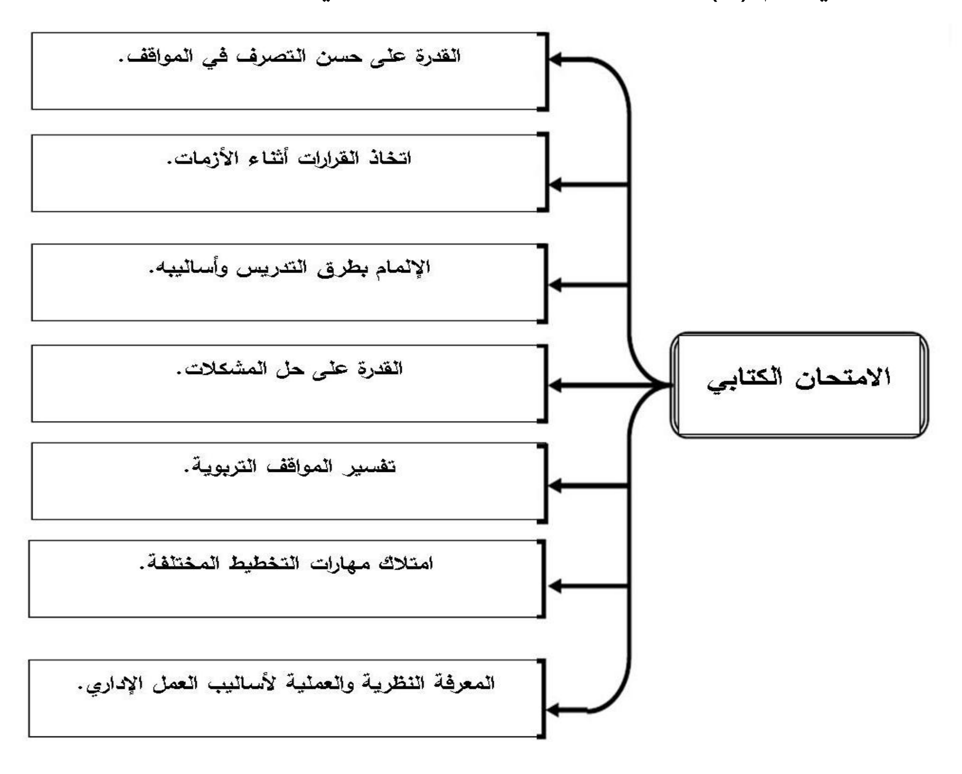
ويقترح الباحث معايير خاصة لعملية الفرز الأولية للمرشحين لإحدى مناصب القيادة التربوية في المدارس الخاصة، وتتشكل المعايير من خبرة العمل في التدريس، أو الإدارة، والشهادات العلمية في القيادة التربوية أو الإدارة التربوية، والعمر، والسمعة الطيبة، وكتب التوصية، والرؤية الشخصية للتعليم. أما كتب التوصية فتأتي من أشخاص يعرفون المرشح ويزكونه للمنصب الشاغر على أن لا يعرف المرشح مضمونها ، وترسل إلى مكتب تلقي الطلبات. أما الرؤية التربوية فهي عبارة عن رؤية المرشح للتربية، وأهدافها، وعملية التعلم والتعليم، وسبل النهوض بالتربية لأعلى درجات الرقي والرفعة. والشكل الآتي رقم (4) يوضح عناصر عملية الفرز الأولية كما يقترحها الباحث:



شكل 4. عناصرعملية الفرز الأولية

وبعد عملية الفرز الأولية، يخضع المفرزون إلى الامتحان الكتابي، والذي يهدف إلى ترشيد عملية الفرز الأولية. يكشف الامتحان الكتابي مقدرات المرشح من حسن التصرف في المواقف،

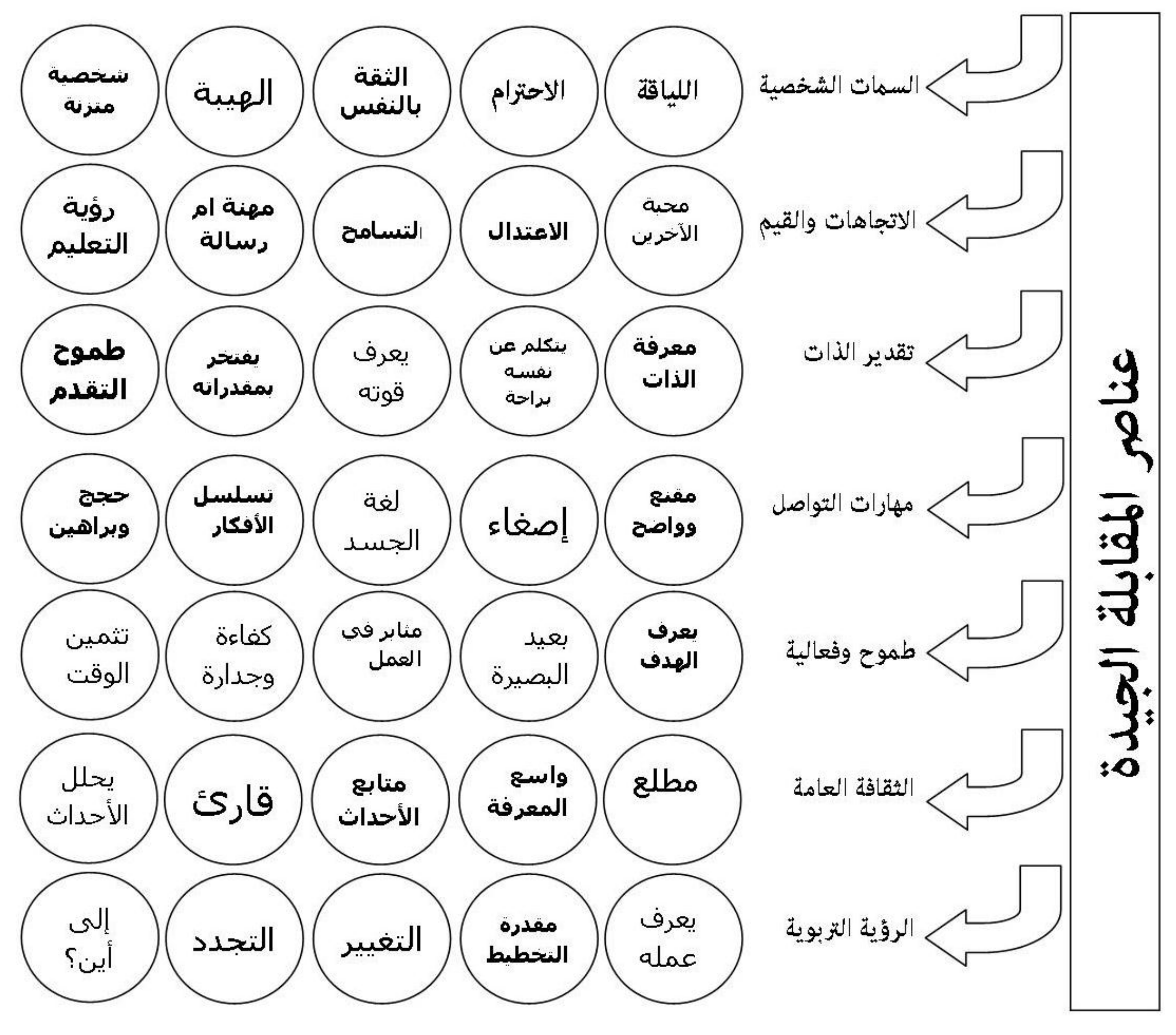
والمقدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وامتلاك مهارات التخطيط، والإلمام بطرق التدريس وأساليبه. والشكل الآتي رقم (5) يعرض عناصر الامتحان الكتابي الجيد.



الشكل 5. معايير الامتحان الكتابي

المصدر: الزقوت، نبيل (2007)، تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. ص 48.

وبعد الانتهاء من الامتحان الكتابي الذي يهدف إلى معرفة أكثر المرشحين معرفة بالوظيفة ومتطلباتها، يلجأ العديد إلى مقابلة المرشحين المتفوقين في هذا الامتحان. ومقابلة المرشحين عملية تهدف إلى التعرف أكثر على المرشحين. وتمنح لجنة المقابلة معلومات أوفر لاستخدامها في الاختيار. وتتطلب المقابلة مهارات خاصة وتحضير جيد لمعرفة هدف المقابلة وماذا يؤمل منها. وهنا، يقترح الباحث سبعة عناصر للمقابلة والتي تسمح أن يركز عليها أسئلة اللجان، وكل عنصر يحتوى على بعض المؤشرات. والعناصر السبعة للمقابلة حسب رؤية الباحث هي: السمات الشخصية، والاتجاهات والقيم، وتقدير الذات، ومهارات الاتصال، والطموح والفعالية، والثقافة العامة، والرؤية التربوية. والشكل الآتي رقم (6) يوضح عناصر المقابلة الجيدة.



شكل 6 . عناصر المقابلة الجيدة

ويعدد السعود (2009) الأسس الأخلاقية والمهنية التي يجب أن تستند إليها عملية اختيار القادة التربويين، وهي:

- الأسس الأخلاقية: ويقصد بها السيرة الذاتية للمرشح من حيث صفاته الشخصية، والتزامه بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم.

- الأسس المهنية: ويقصد بها كفايات المرشح في عمله. وتتحدد كفايات المرشح بالمؤهل العلمي والخبرة في مجال التربية والتعليم، والتقارير الإدارية للسنوات الثلاث الأخيرة، وترشيح المشرفين التربويين لهذا المرشح، أو ترشيح المديرين لمعلميهم المرشحين، أو ترشيح الهيئة التعليمية في المدرسة، وإجراء اختبار كتابي، ومقابلة شخصية.

طرق الدول المتقدمة في إجراءات اختيار مدير المدرسة وتعيينه:

يعرض الباحث في هذا الجزء طرق بعض الدول المتقدمة في عملية اختيار مدير المدرسة، والأسس التي يتم الاختيار وفقاً لها، ومن هذه الدول: بريطانيا ونيوزلندا وفرنسا؛ وذلك على النحو الآتي:

أ: بريطانيا

تتكون اجراءات عملية اختيار مدير المدرسة في بريطانيا من سبع خطوات، عرضها دليل استقطاب واختيار المديرين الجدد في بريطانيا (2012)، والخطوات هي:

1- مرحلة التحضير، وهي الفترة الخاصة بلجنة الاختيار الخاضعة للجهة المشرفة على المدرسة؛ إذ تضع جدولا للاجتماعات، وبرمجة للخطوات اللاحقة، وكيفية استقطاب المديرين واختيارهم. وينصح الدليل على وجود خبير بالموارد البشرية، وخبير تربوي، وخبير إداري في اللجنة.

2- مرحلة التعريف، وتعني أن تقوم اللجنة بتعريف حاجة المدرسة، والوظيفة المطلوبة، والشخص الملائم لها. ويتم وضع الوصف الوظيفي الذي يحدد المهمات والواجبات المطلوبة من المدير، وكذلك تحديد الخصائص الشخصية للفرد من مؤهلات الخبرة، والمعرفة المهنية، والمهارات المهنية، ومعايير الالتزام، والفلسفة المطلوبة.

3- مرحلة الاستقطاب، وهي مرحلة مهمة في استقطاب الكفايات العالية لوظيفة المدير، ويتبعها استلام الطلبات من المرشحين.

4- مرحلة الاختيار، وتضم هذه المرحلة وضع لائحة بالأسماء المختارة التي تتلاءم مع المعايير والشروط الموضوعة في مرحلة التعريفات، يتبعها مقابلة المرشحين والاختيار بعد أن يُطلب من المرشح القيام بإحدى النشاطات التي تهدف إلى اختبار مهاراته وكفاءته ومقدرته على التعامل في المواقف المختلفة، والنشاطات التي يقترحها الدليل: كعرض، أو قيادة تجميع، أو عرض حصة تعليمية، أو مقابلة الطلاب والأهالي، ولعب الأدوار.

5- مرحلة التعيين، ويتم فيها اختيار المرشح الأفضل حسب رؤية اللجنة، ويعرض الدليل الإرشادات الآتية لهذه المرحلة:

أ- أن تكون اللجنة واقعية في توقعاتها من كفاءة المرشح، بحيث لا تُعيّن اللجنة أحداً إذا لم تجد الشخص المناسب.

ب- تبليغ الشخص المختار قبل الإعلان عنه؛ لأنه قد يرفضها لأسباب مختلفة.

ت- وضع بنود الاتفاق مع المرشح للوظيفة.

ث- معاملة المرشحين غير المقبولين باحترام، والاعتذار منهم.

ج- تقديم تغذية راجعة للشخص المختار، وقد تكون جزءاً من تطويره المهني، أو جزءاً من خطة الأداء.

6- مرحلة تقديم المرشح للوظيفة لجميع العاملين في المدرسة، وهي خطوة مهمة؛ لأنها تمنح المرشح الثقة بنفسه، وتشعره بدعم اللجنة المشرفة ومساندته في عمله الجديد.

7- مرحلة التقييم، وهي العملية التي ترافق العمليات الست السابقة؛ لأن كل مرحلة بحاجة إلى تقييم من أجل تحسين أداء الاختيار وتعديل العمليات المرافقة لها.

ويحدد موقع وزارة التربية في بريطانيا (www.education.gov.uk) في الدليل الخاص بالحاكمية طرق تعيين مدير المدرسة (A guide for governors: Appointing a Headteacher) الصادر في العام (2013). وحسب هذا الدليل تتم عملية الاختيار بالخطوات الآتية:

1- عندما يشغر منصب مدير المدرسة يعمل "مجلس الإدارة، أو مجلس الحاكمية" في المدرسة على تقييم المدرسة في نقاط قوة ونقاط ضعف؛ لتبيان الصفات المرغوبة والمؤهلات المطلوبة في المرشح الناجح لمنصب مدير المدرسة.

2- يكون لكل مدرسة مجلس إدارة أو مجلس حاكمية، ومن مهامه تعيين لجنة اختيار مدير المدرسة، ويقوم بوضع أسس عملية الاختيار وطرقها ((Department of Education, 2014).) ولا يحق لمجلس الإدارة أن يفوض أي شخص لتعيين لجنة الاختيار.

3- يعلن مجلس الإدارة عن شغور الوظيفة إذا تبين له ذلك مناسبا، وله الحق في عدم الإعلان عنها، على أن يتم ذلك بحسب تعليمات التوظيف لعام (2009) في بريطانيا.

4- تتكون لجنة الاختيار من ثلاثة أشخاص على الأقل من أعضاء مجلس الإدارة، والعدد الفردي مهم في لجنة الاختيار. يجب أن يكون في لجنة الاختيار شخص أنهى دورة "التوظيف الآمن"، ولا يحق لمدير المدرسة المنتهية ولايته أن يكون عضوا في لجنة الاختيار.

5- يتم في البداية تحديد الرؤية، ومتطلبات القيادة، والإدارة، والمهارات الفنية، والإدارية المطلوبة في الشخص المعين الذي سيقود المدرسة.

6- على مجلس الإدارة إبلاغ السلطات المحلية عن شغور الوظيفة، وطلب الاستشارة في ذلك.

7- تعمل لجنة الاختيار على اختيار المرشحين للمقابلة، وإبلاغ السلطات المحلية عن أسماء المرشحين للمقابلة، ومقابلة المرشحين. وفي حالة إيجاد شخص مناسب، تقوم لجنة الاختيار بتوصيته لمجلس الإدارة الذي عليه أن يتخذ القرار في هذا الشأن.

8- يقوم مجلس الإدارة بإعلام السلطات المحلية (الجهة المشرفة، البلدية، مكتب شؤون التربية، والكنيسة) عن أسماء الأشخاص الذين تمت مقابلتهم. إذا رأت السلطات المحلية شخصًا غير مناسب لمنصب مدير المدرسة يتم إعلام مجلس الإدارة بذلك خطياً، وذكر الأسباب الموجبة لذلك.

9- يقوم مجلس الإدارة بتعيين الشخص المناسب لمنصب مدير المدرسة.

ب: نيوزيلاندا

يحدد كتيب التعليمات الخاص بمجلس الأمناء والمديرين والعاملين في نيوزيلاندا الخطوات العملية لعملية اختيار مدير المدرسة، وتتم الخطوات بتتابع وهي : (The New Zealand Catholic Education Office, 2013)

1. إن عملية تعيين مدير المدرسة واختياره من العمليات الأكثر تعقيدا لمجلس الأمناء، ومن أصعب القرارات.

2. يتكون مجلس الأمناء من أشخاص معينين، ومن أشخاص منتخبين. للجهة المشرفة على المدرسة الحق في تعيين ممثليها في مجلس الأمناء، كذلك ينتخب أولياء الأمور والمعلمون ممثليهم.

3. قبل الشروع في عملية الاختيار، على مجلس الأمناء التشاور والتواصل مع "المكتب الرعوي للتعليم" بهدف معرفة أسس عملية الاختيار ومسارها للوظائف الرئيسية في المدرسة، خصوصا وظيفة مدير المدرسة.

4. تسير عملية الاختيار كما يأتي:

أ- الإعلان: على أن يحتوى متطلبات مكتب التعليم الرعوي، وينص على أن يقبل المرشح الانخراط في التعليم المسيحي التربوي، وأن يكون له قدرات خاصة لذلك.

ب- الطلب: يقوم المرشح بتعبئة طلبه وتسليمه إلى المكتب الرعوي للتعليم، وتقديم كافة الوثائق المطلوبة.

ت- قبول الترشيحات: يقوم المجلس التربوي الرعوي بدراسة الترشيحات، ويرسل أسماء الذين يعتبرهم مؤهلين للقيام بالوظيفة إلى مجلس أمناء المدرسة.

ث- التعيين: يقوم مجلس الأمناء بدراسة الأسماء، ويختار اسماً يفي بالمعايير المطلوبة ليحتل وظيفة مدير المدرسة. وإذا لم يحظ أي اسم بموافقة مجلس الأمناء تعاد العملية مرة أخرى.

يحدد كتيب الخطوط الارشادية لمجلس الأمناء عملية تعيين المدير واختياره بخطوات عملية، وتبدأ بخطوة ما قبل إعلان شغور الوظيفة، ويحدد الأمور التي على مجلس الأمناء الانتباه لها، وهي: (New Zealand School Trustees Association, 2005)

- برمجة الاجتماعات، والتوافق على الوصف الوظيفي، والمؤهلات المطلوبة من الفرد، وتوقيت الإعلان، وطريقة الاختيار، ولجنة الاختيار.

- الحصول على الإرشادات المطلوبة من هيئة مجالس الأمناء في نيوزيلاندا، وطلب الدعم اللازم لهذه العملية.

- توفير الفرصة الكافية للمرشحين بإظهار مقدراتهم وشخصيتهم. وهذا يتطلب وقتا: زيارة في المرة الأولى، ومقابلة من المرة الثانية . وقد يكون هنالك عرض من المرشحين لإظهار كفاءتهم.

- اخبار المرشحين عن طريقة إعلامهم بالنتيجة. وللمرشحين الذين لم يحالفهم الحظ، على اللجنة توفير الإرشاد الكافي لمساعدتهم في النمو المهني، وتقديم طلبات في المستقبل.

- السرية التامة، وعدم التكلم بالموضوع.

كذلك يوفر هذا الدليل المعلومات اللازمة لكل خطوة من خطوات عملية الاختيار، وإجابة عن كل التساؤلات التي قد تسألها لجنة الاختيار والتعيين.

ج: فرنسا

ينص البند رقم (153) من بيان التعليم الكاثوليكي في فرنسا بأن يقع على الجهة المشرفة على المدرسة اختيار وتعيين مدير المدرسة التابعة لها (The Catholic Commission for Teaching, 2013)

ويحدد بيان التعليم الكاثوليكي طريقة اختيار وإجراءات تعيين مدير المدرسة، وذلك على النحو الآتي:

1. تتساعد الجهة المشرفة ومدير التربية في الأبرشية وممثلي الاساقفة في تعيين المدير، ويسهرون على تدريبه وتنشئته.

2. تسبق عملية التعيين والاختيار الاستشارات الضرورية التي تقوم بها الجهة المشرفة. وتقوم هذه الجهة بتعيين الشخص المناسب للوظيفة مع احترام القوانين والأنظمة لبيان التعليم الكاثوليكي، واحترام أنظمة الدولة.

3. تسلم الجهة المشرفة الشخص المختار رسالة التعيين، وفيها إشارة إلى الأمور والنشاطات التي يتوجب العمل عليها في المدرسة، كالأمور المالية، والعلاقة مع الجهة المشرفة، وسمعة المدرسة، ومشاركة المدرسة في رسالة التعليم الكاثوليكي في فرنسا. وتتضمن هذه الرسالة طرق مرافقة المدير المختار. كما تتضمن عملية المراقبة وتقييم أعمال المدير المعين.

4. تقوم الجهة المشرفة بإرسال رسالة التعيين إلى مدير التربية في الأبرشية، وإعلام السلطات المختصة بذلك.

ويشير روبنز (Robbins, 2008) إلى أهمية توظيف العاملين الجدد أو القادة في المراكز التربوية من هؤلاء الذين يشتركون في ثقافة المؤسسة أو المنظمة نفسها أولا، ومن ثم البحث عن المهارات والمقدرات الفنية؛ لأن المشاركة في ثقافة المؤسسة تعد من أهم العوامل التي تعمل على نجاح وتحقيق أهداف المؤسسة.

وقد يتم الوصول إلى درجة من المثالية في عملية اختيار الأشخاص إن استطاعت المؤسسات التربوية وضع إجراءات اختيار العاملين فيها؛ لأن الإجراءات المكتوبة تسمح للتعرف على فلسفة المؤسسة التربوية وثقافتها، وتسمح للذين يريدون العمل فيها التعرف على الرؤى والثقافة المعمول بها قبل الانضمام أو الالتزام بها. إن إجراءات التعيين والاختيار تساعد المنظمة على اختيار الأفضل، والابتعاد عن المحسوبية، والمعرفة وضغوط الآخرين. ومن الأمور المفروضة على لجنة الاختيار والتعيين وضع الأسس والشروط والمعايير المطلوبة قبل أي عملية اختيار وانتقاء. وبهذا تكون اللجنة قد وضعت وصفاً لمتطلبات الوظيفة، مما يسهل لاحقاً على الشخص المختار أن يقوم بعمله، وأن يُقيَّمَ بناء على الشروط والأسس والمعايير.

يرى الباحث بأن على الجهات المشرفة على المدارس الخاصة في فلسطين الاستفادة من طرق الاختيار المعمول بها في الدول الأخرى، ويحبذ أن تتبنى هذه الجهات الطرق التي تتناسب وطبيعة وثقافة فلسطين، مما يعطى لعملية الاختيار المصداقية والموضوعية والشفافية. عند تطبيق طرق اختيار واضحة المعالم يكون اختيار القائد الأصح للمنصب الشاغر.

المؤهلات المطلوبة لإشغال وظيفة مدير المدرسة

تتجلى أهمية مدير المدرسة كقائد تربوي من أهمية الدور الذي يقوم به، ومن أهمية موقعه على رأس هرم المدرسة. وتقع على عاتق مدير المدرسة مسؤولية قيادتها، وإدارتها، وتطويرها، وتحسين أداء معلميها، والسهر على مخرجاتها، وتوفير بيئة تعليمية وتعلمية مثالية، ومواكبة أحدث الوسائل التقنية والتكنولوجية في التعلم. تتعدد وظائف مدير المدرسة وتتنوع من تخطيط، ومراقبة، وتقييم، ومساءلة، وتحليل، ومرافقة، وتدريب، وتنشئة الموارد البشرية؛ لذلك على مدير المدرسة كقائد تربوي امتلاك مهارات فنية للقيام بعمله. ومن أجل ضمان النهوض بالمدرسة والتأكد من استمرار تطورها، تسهر الدول على تحديث الشروط والمؤهلات الواجب توفرها في مدير المدرسة.

يعرض الباحث في هذا الجزء تجارب بعض الدول العربية وتجارب بعض الدول المتقدمة في الشروط ومؤهلات مدير المدرسة. يؤكد بحث عالمي عن القيادة التربوية على عدم وجود قاعدة مشتركة للشروط الواجب توفرها في مدير المدرسة، وعدم تشابه برامج التدريب، وعدم تشابه المتطلبات المسبقة للمرشح (Finnish National Board of Education, 2012).

وفيما يأتي عرض لتجارب بعض الدول العربية والأجنبية الخاصة بالمؤهلات المطلوبة للمديرين.

A. متطلبات الدول العربية

يعرض الباحث متطلبات بعض الدول العربية : الأردن ومصر ولبنان وفلسطين.

أ- الأردن

أصدرت وزارة التربية والتعليم في الأردن قانوناً رقم (3) للعام (1994) حدّدت فيه شروط مدير المدرسة وهي: أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وذا خبرة في التعليم في الوزارة لمدة لا تقل عن خمس سنوات . ثم صدر تعديل للقانون في سنة (2002) واشترط في المتقدم أن يكون :

- حاصلا على مؤهل تربوي لا يقل عن سنة دراسية بعد البكالوريوس، وذا خبرة خبرة لا تقل عن خمس سنوات.

وفي القانون الكتاب رقم (6001/40/1) الصادر عن وزير التربية والتعليم في الأردن بتاريخ (5\2\2014) تمت إضافة الشروط الآتية:

- أن تكون درجة المتقدم للوظيفية الخامسة على السلم الوظيفي.
- خلو ملف المتقدم من أي عقوبات.

- أن يكون تقرير الأداء السنوي الخاص بالمتقدم جيداً جداً في السنتين الأخيرتين.
- أن يمتلك المتقدم مهارة استخدام الحاسوب أو ما يعادلها.

ب- مصر

تنص المادة رقم (13) من القانون المصري رقم (213) للعام (1987) على أن الترقية للوظائف العليا تتم بالاقدمية والاختيار، كما يشترط في من يرقّى أو يتم اختياره لوظيفة أعلى أن يحصل على درجة ممتاز في تقرير الكفاية السنوي للسنتين الأخيرتين، وأن يجتاز برامج التدريب بنجاح.

يعرض ربيع (2006) الشروط المعمول بها في مصر لاختيار مديري المدارس:

1. الحصول على مؤهل تربوي معين ليكون الشخص مقبولاً كمدير مدرسة، للمدرسة الأساسية، فمثلا يكفي للفرد الحصول على مؤهل متوسط أو عالٍ. أما المرشح للمدرسة الإعدادية فيلزمه مؤهل من كلية تربية، وعلى المرشح للمدرسة الثانوية أن يكون حاصلاً على شهادة جامعية ومؤهل تربوي، دبلوم.
2. أن يكون قد قضى على الأقل ثماني سنوات في العمل كمدرس أو وكيلٍ للمدرسة.
3. أن يقبل المرشح المشاركة في دورات تدريبية تعقد في نهايتها الإمتحانات التربوية الشفهية والمقابلة الشخصية، وضرورة الحصول على علامة فوق (50%).
4. يتم تعيين الشخص كمدير لمدة عام واحد قبل أن يثبت في الخدمة، وإذا أثبت جدارته في إدارة المدرسة وقيادتها يتم تثبيته.

ت- لبنان

تشترط التجربة اللبنانية حصول المرشح لإدارة المدرسة على شهادة حسن السلوك، وشهادة علمية، وخبرة لا تقل عن ثلاث سنوات. وعند التعيين يقوم المدير المعين بكتابة تصريح يفيد أنه اطلع على القوانين والأنظمة التي ترعى المدرسة، وأنه مستعد لتولي المسؤوليات، ويتعهد بعدم الجمع بين إدارة المدرسة وأي عمل يتنافى وهذه المهنة. كذلك تشترط الوزارة أن يكون المدير حاصلاً على درجة جامعية، ومن المفضل أن تكون الماجستير. (وزارة التربية والتعليم اللبنانية،2010).

ث- **فلسطين**

حدد الكتاب رقم (3280/90/3) بتاريخ (2014/3/31) الصادر عن وزارة التربية والتعليم في فلسطين أسس اختيار مديري المدارس وشروطها. وتتضمن هذه الشروط:

1. المؤهل العلمي حيث لا تقل شهادة المتقدم عن درجة البكالوريوس، ويفضل من حملة الماجستير، ومن يحمل مؤهلا تربويا.
2. أن لا تقل سنوات الخدمة في الوطن عن ثمان سنوات.
3. أن يكون أداؤه جيداً جداً لآخر ثلاث سنوات.
4. أن يخلو ملفه من العقوبات السارية المفعول.
5. يفضل أن يكون قد عمل نائب مدير.
6. أن يجيد استخدام الحاسوب.
7. أن يكون له مبادرات تربوية تقدم مع الطلب.
8. أن يرفق المرشح مع طلبه خطة مقترحة لتحسين نوعية التعليم في المدرسة.

يتم ترتيب من انطبقت عليهم الشروط حسب علامات كل متطلب كما يأتي:

المؤهل العلمي، وله (15) علامة.

تقييم الأداء، وله (6) علامات.

الخبرة كنائب مدير، وله (4) علامات.

سنوات الخبرة، وله (5) علامات.

مبادرات تربوية، وله علامتان.

خطة لتحسين التعليم، وله علامتان.

الحاسوب، وله علامتان.

يتم استدعاء المتقدمين للوظيفة للمقابلة، ويختارون من القائمة المرتبة تنازليا. وتكون علامة المقابلة (50) موزعة حسب نموذج المقابلة . ويتم اختيار المتقدم الذي حصل على أعلى العلامات ليكون مديرا للوظيفة الشاغرة.

B. متطلبات بعض الدول المتقدمة

يعرض الباحث متطلبات بعض الدول المتقدمة في شروط مدير المدرسة ومؤهلاته، وتشمل هذه الدول: فنلندا، والسويد، والدانمراك، والولايات المتحدة، وبريطانيا ونيوزلندا.

I. فنلندا

من أجل الحصول على وظيفة مدير مدرسة، يتوجب على الفرد أن يكون لديه:

1. مؤهل تعليمي في المدرسة.

2. شهادة في الإدارة التربوية، أو أن يكون قد أنهى مساقات جامعية في القيادة التربوية على الأقل (25) ساعة معتمدة، من الأفضل أن يكون حاصلاً على شهادة الماجستير.
3. لا يوجد أي متطلب للخبرة، ولكن لهؤلاء الذين سوف يتثبتون من المفروض أن يكون لديهم خبرة إشراف عملية.
4. يتم اختيار المدرين من بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.
5. على المدير المعين متابعة برنامج تدريبي في المركز الوطني للتنمية المهنية التربوية. يتضمن البرنامج: تنظيم المدرسة، إدارة مالية، التطوير المستمر، المنهاج المدرسي، إدارة الموارد البشرية، التخطيط الاستراتيجي (Finnish National Board of Education, 2012).

II. السويد

تحدد وزارة التربية في السويد (www.government.se/sb/d/2063) الشروط الواجب توفرها في المرشح لوظيفية مدير مدرسة وهي:

1. أن يكون حاصلاً على المعرفة التربوية من خلال التعليم والخبرة. درجة علمية عالية غير مطلوبة.
2. على المدير المختار متابعة برنامج تدريبي في المركز الوطني للتنمية المهنية التربوية لمدة لا تقل عن سنتين.

III. الدنمارك

يحدد مكتب التربية في الدنمارك الشروط الواجب توافرها في المرشح لمنصب مدير المدرسة وهي:

1. أن يكون مؤهلاً للتعليم، حاصلاً على شهادة التعليم.
2. حاصلاً على الأقل على درجة البكالوريوس.
3. أن يكون لديه خبرة في التعليم ما بين (3-5) سنوات.
4. لا يسمح أن يصبح المعلم مديراً في مدرسته التي يعمل فيها (http://eng.uvm.dk/).

IV. الولايات المتحدة الامريكية

تتضمن الشروط المطلوبة والمؤهلات اللازم توافرها في الشخص ليشغل منصب مدير المدرسة في الولايات المتحدة الامريكية ما يأتي:

1. أن يكون لديه خبرة كافية في التعليم.
2. تختلف الشروط بين المدارس الخاصة والعامة بخصوص المؤهلات، ولكنها تشترط أن يكون حاصلاً على درجة جامعية.
3. أن ينهي مساقات تربوية تضم مساقات عن تطور الطفل، وعلم النفس، والسلوكيات. وأن ينهي مساقات متقدمة في المناهج وطرق التعليم.
4. لكل ولاية الحق في وضع شروط خاصة بها. فعلى سبيل المثال في مقاطعة نيويورك، على المرشح أن يكون حاصلاً على شهادة في القيادة المدرسية، وأن يكون حاصلاً على الترشيح لمنصب المدير، وهذا يتطلب أن يكون قد نجح في امتحان القيادة المدرسية. أما في مقاطعة كاليفورنيا فعلى المرشح أن يكون قد حصل على شهادة أولية في خدمات الإدارة، وأن يكون قد أنهى برنامج القيادة المدرسية أو النجاح في امتحان شهادة الإدارة المدرسية. وبعد أن يكون قد أنهى سنتين في عمله كمدير مدرسة، يسمح للمدير أن يحصل على شهادة الإدارة المدرسية الكاملة (www.bls.gov).

V. بريطانيا

يحدد موقع وزارة التربية في بريطانيا المتطلبات اللازم توافرها عند تقديم طلب الحصول على وظيفية مدير المدرسة، وتقسم إلى مجالات هي:

1. المؤهلات والتدريب: أن يكون المرشح حاصلا على درجة جامعية أولى في القيادة التربوية، ويقدم دليلاً على تنميته الشخصية. ومن المفضل أن يكون حاصلا على شهادة دراسات عليا، ويفضل أن يكون حاصلا على مؤهل مهني وطني للإدارة.

2. المهارات والخبرة: أن يكون لدى المرشح مهارات القيادة، ولديه سجل نجاح شخصي، ومهارات التفكير الاستراتيجي، والرغبة في فهم رغبات الأطفال والتعامل معهم.

3. الصفات الشخصية: أن يكون مبدعاً وقادرا على تخيل إجابات لأحداث معينة. ومقدرة التعامل بفعالية وحماسة ومقدرة لإلهام الآخرين وتحميسهم، ومواقف إيجابية، ونهج لحل المشاكل. (www.education.gov.uk)

VI. نيوزيلاندا

يحدد كتيب الارشاد لمجلس الأمناء في قضية تعيين المديرين المؤهلات المطلوبة التي يجب توافرها في مرشح منصب مدير المدرسة وهي : (The New Zealand Catholic Education office, 2013)

1. المعرفة والفهم: معرفة العقيدة الكاثوليكية، وأخلاقيات القيادة، وممارسة العبادة، وفهم معمق لتربية الإيمان والتعليم الديني.
2. مهارات: يملك مهارات التعليم والتدريب، ولديه صفات قيادية وإدارية، ومقدرة على التعامل مع المعلمين والعاملين وأولياء الأمور، وخبرة في مجال التعليم.
3. الصفات الشخصية: أن يظهر الالتزام الكافي لمهنته، وحكمة وشعوراً مرهفاً تجاه القضايا الإنسانية، وعدم محبة للظهور والتفاخر بالنفس.

ويرى الباحث أنه من الضروري جدا أن يتم تحديد المؤهلات المطلوبة من القائد التربوي عند اختيار لمنصب ما. إن المؤهلات العلمية تساعد القائد على فهم طبيعة رسالته التربوية، وتجعله قادرا على رؤية كل الإحداثيات، وتخوله لإتخاذ القرارات الحكيمة؛ لذلك على الجهات المشرفة على المدارس الخاصة في فلسطين تحديد المؤهلات المطلوبة لشغل مناصب معينة، فتجارب الدول المتقدمة والدول العربية الشقيقة قد تساعد وزارة التربية في فلسطين على تحديد شروط ومؤهلات مدير المدرسة.

طرق اختيار مديري المدارس في تراسنطا والفرير

تعتمد عملية اختيار القادة التربويين في مدارس الفرير وتراسنطا على رؤساء الجهات المشرفة عليها؛ إذ إن عملية الاختيار والتوظيف تقتصر على الرؤساء الاقليميين في كلتا الرهبنيتين. وعند شغور مركز المدير، سواء لدى انتهاء العقد أو انتهاء سنوات الخدمة، أو الإحالة على التقاعد، فإن الرئيس العام لكلتا الجمعيتين يختار شخصا لإشغال الوظيفة. إن عملية الاختيار عادة تتم في سرية تامة خوفاً من تسريب الأسماء المرشحة، أو خوفا من ضغوطات مختلفة. قبل التعيين، يحاول الرئيس تعيين الشخص الذي يعتقد بأنه مناسب للمنصب، بحسب معاييره الخاصة. قد يلجأ الرئيس العام إلى مقابلة بعض الأشخاص للتعرف إليهم أو لمعرفة قدراتهم وطبيعة تفكيرهم. وفي بعض الأحيان، يميل الرئيس الإقليمي إلى تعيين الشخص يعرفه مسبقا. جرت العادة أن يتم تعيين أحد المعلمين العاملين في المدرسة كمدير، وفي بعض الأحيان يلجأ إلى تعيين أشخاص من خارج الكادر التعليمي في المدرسة.

يُوجد فرقٌ بين الجمعيتين، فتلجأ جمعية الفرنسيسكان – الجهة المشرفة على مدارس تراسنطا- إلى تعيين أحد أعضائها (الرهبان) كمدير في مدارسها، وهذا أمر سهل؛ لأن الشخص معروف لدى الرئيس العام بحكم كونه تنشّأ في الرهبنة، وتعلّم فيها منذ نعومة أظفاره. أما في جمعية الفرير، فيستطيع الرئيس العام اختيار مدير علماني.

المحور الثالث: الجودة الشخصية

يسعى الإنسان العاقل الواعي إلى تحسين ذاته دائما، فهو في عملية تطوير ذاتي مستمر، بهدف الوصول إلى الكمال، مستخدماً الوسائل المتاحة أمامه كافة. وفي أعماق كل إنسان رغبة دفينة تدفعه إلى تطوير ذاته وتحسينها؛ للوصول بها إلى القمة التي هي أقصى ما يستطيع الإنسان أمتلاكه من مهارات، ومعرفة، ومقدرات، وكفايات. ويسعى الإنسان للوصول إلى تلك المكانة بهدف استثمار كل طاقاته وتسخيرها لخدمته وخدمة مجتمعه. ويسلك كل إنسان طريقاً مغايراً للوصول إلى تلك الشخصية التي فيها جودة عالية جدا، وإلى تحقيق الذات، وهو ما يصبو إليه الفرد في حياته، كي يرضى عن ذاته. ومن هنا ظهر المفهوم الجديد، وهو الجودة الشخصية Personal Quality .

وقبل الشروع في الحديث عن الجودة الشخصية، لا بدّ من عرض معاني مفهوم "الجودة" وتطوره في الإدارة التربوية. لقد اشتقت كلمة الجودة (Quality) من اللغة اللاتينية، وتعنى بحسب كروسبي (Crosby) : المطابقة مع المتطلبات. وقال ديمنغ (Deming): إنها درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة. وتعني الجودة طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء وصلابته، ومستويات الدقة والإتقان فيه (عبوي، 2006). وتعرف الجودة أيضا بأنها مقدرة المنظمة على تلبية حاجات المستهلكين أو الزبائن، وتحقيق أعلى رضا عندهم (الصيرفي،2007). وتعرفها المنظمة العالمية للجودة (ISO): بأنها أداء العمل الصحيح بشكل صحيح للمرة الأولى، وأعطت لها تعريفاً آخر هو: الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل (حمود، 2010). ويذكر عبدالله (2014) أن ثمة اتفاق في جوهر التعريف يقوم على مبدأ الإتقان.

وقد حدد مؤتمر اليونسكو الذي عقد في باريس – فرنسا في العام (1998) الوظائف والأنشطة التي يجب أن يشملها التعليم العالي لضمان جودته، ومن هذه الوظائف والأنشطة: المناهج المدرسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني، والمرافق، والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا. (/http://www.unesco.org/new/ar/beirut/areas-of-action/education/higher)

وتعرف الجودة – في التربية – بأنها مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل، والمجتمع، والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كافة (الجسر،2004).

أجرى إيفان و لاندساي (Iyvan and Landasy) نقلا عن مارتن (Martin, 2008) دراسة عنوانها – إدارة الجودة وضمانها - في الولايات المتحدة الأمريكية، وحاولا إيجاد تعريف للجودة، فوجدا عدداً هائلاً من التعريفات الخاصة بالجودة تعزى إلى اختلاف النظرة التي ينظر بها إلى الجودة. والتعريفات المنتشرة عن الجودة هي: الكمال، والاستمرارية، وتقليص الهدر، وسرعة التسليم،

والتناغم مع السياسات والمناهج، وتزويد منتج جيد وقابل للاستخدام، والقيام بها بأول مرة بشكل جيد، وإبهاج وتفريح الزبائن، وخدمة كاملة للزبائن ورضاهم .

بناء على ما سبق، لا يمكن وضع تعريف جامع للجودة، فكل مؤسسة تعرفها بما يتناسب مع طبيعتها، وجميع التعريفات تتمحور حول مسألة الدقة والاتقان، والأهم من هذا وذاك الاهتمام بالمعايير التي توصل المؤسسة إلى الجودة لتنافس مثيلاتها على الرتبة الأولى، فإن تحقق ذلك أضحت المؤسسات في تنافس دائم على صعيد داخلي يؤهلها إلى منافسات عالمية.

كانت مسؤولية الجودة – في السابق- تقع على عاتق المؤسسة والمنظمة، ولكن هذه النظرة تغيرت، وأصبحت مسؤولية الجودة مسؤولية فردية وشخصية، بمعنى أن تحقيق الجودة يعتمد على المؤسسة ولكنه يعتمد بالأساس على أفراد تلك المؤسسة (Roberts and Sergeskeeter, 1993).

ومن هنا، فإن الجودة قيمة بحد ذاتها، على الفرد أن يسعى لتحقيقها في ذاته وفي أعماله. ودور القائد التربوي يثمن هذه القيمة ويخلق الدافع والحافز لدى الطلبة من أجل العمل على تحقيق الجودة بكل الوسائل المتاحة؛ فالجودة تحثُّ الناس على العمل لإتقان عملهم، وجعل العيب فيه صفرا، وأن لا يقبل الفرد العمل كيفما كان. على الفرد القيام بمهمته بإتقان عال جدا، وهذا يتطلب التدريب الكبير للعمليات التي يقوم بها الفرد في علمه. وأن يثمن العمل كقيمة تستحق العناء والتعب، وأن تثمين العمل يكون في إتقان جودته دائما.

مفهوم الشخصية

يتأثر السلوك الإنساني بشخصية الأفراد التي تعمل على تحديد تصرفاتهم في المواقف المختلفة، وتعطي التمايز بين الأفراد. إن البشر يتشابهون بمكوناتهم البيولوجية، ولكنهم يختلفون بشخصياتهم، وفكرهم، وطباعهم، واستجاباتهم نحو مواقف معينة.

يعرف بيرت (Burt) الوارد في حريم (1995) الشخصية بأنها نظام متكامل من الميول، والإتجاهات، والقيم، والاستعدادات الجسمية والعقلية والإنسانية الثابتة نسبياً، وتعمل جميع هذه المكونات على التكيف مع بيئة الفرد، وتحدد سلوكه وتصرفاته في المواقف المعينة. في حين أشار عباس (1994) إلى أن الشخصية هي محور الإنسان، وهي وحدة متكاملة وتتضمن مقدرات الفرد، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، وإرادته، وعواطفه، وذكاءه، وطباعه.

تمر الشخصية الإنسانية في مراحل عديدة قبل وصولها إلى مرحلة النضج النهائية أو مرحلة النضج الكامل. تنمو الشخصية وتتطور وتنتقل من حال عدم النضج في الطفولة والصغر إلى حال النضج في سن الرشد. ولكل مرحلة خصائص تميزها عن المراحل السابقة والمراحل اللاحقة. فمرحلة

الطفولة تتميز شخصيتها بالسلبية، والاعتمادية، والتصرف بطرق محدودة. أما الشخصية الناضجة فتتميز بالإيجابية والاستقلالية وتتصرف بطرق متنوعة، ولها ميول معمقة، واتجاهات واضحة وقيم متأصلة في الذات، ووعي بالذات، والمقدرة على السيطرة عليها (عساف، 1999).

إن شخصية الإنسان هي الانطباع الذي يتركه الفرد في ذاكرة الآخرين. فالإنسان ذو الشخصية القوية، المتماسكة، تؤثر على الآخرين من خلال التعامل معهم والاحتكاك بهم. يتأثر السلوك الإنساني بالقيم والاتجاهات والقناعات التي يحملها الفرد في ذاته. وتكون القيم والاتجاهات والقناعات المحركات للشخصية التي تعمل على اختيار السلوك في المواقف المعينة بناء على تفكير مبني على هذه القناعات.

مفهوم الجودة الشخصية

حاول الباحثون المهتمون بتنمية الأفراد الجمع بين مفهوم الجودة ومفهوم الشخصية، وأظهروا مفهوماً جديداً وهو الجودة الشخصية. ظهر مفهوم الجودة الشخصية على يد العالمين روبرتز وسيرجسكتر (Roberts and Sergesketter) في العام (1993) عندما نشرا كتابهما " الجودة هي الشخصية Quality is Personal"، حيث قاما بشرح مفهوم الجودة الشخصية كأداة للتمكين والتحسين الشخصي، وتطوير مهارات الفرد بهدف تأدية واجبه ومهمته بدقة عالية.

ويعرف تايكو (Taiko, 2009) الجودة الشخصية بأنها الدرجة التي يعبر بها الفرد عن ذاته، ويمارس علاقات إنسانية جيدة، ويؤدي عمله بمهنية عالية، وهي التي تعمل على رفع جودة المؤسسة والمنظمة في أدائها ودقة منتجاتها. في حين يعرف سامباسيفيان وآخرون (Sambasivan, et al., 2009) الجودة الشخصية بأنها مجمل تعبيرات الفرد عن خصائصه الإيجابية من خلال علاقاته مع زملائه و تأديته واجبه بأداء مميز. وينظر إليها مالي (2009) على أنها الخصائص الإيجابية التي يمتلكها الفرد ويستخدمها في علاقاته مع الناس، ويتواصل معهم، ويؤدي مهمته بدقة وإتقان وفعالية. كما يعرفها فوزي (2011) بأنها الدرجة التي يعبر عندها الفرد عن سمات شخصية إيجابية، ويمارس علاقات إنسانية جيدة، ويُظهر أداءً متميزاً في العمل.

وإن أهم سمة في الجودة الشخصية هي تقدير الذات التي تصنع الجانب الأكبر من شخصية الفرد و قدراته. إن الجودة الشخصية هي قمة القيادة في مفهوم ماكسويل (Maxwell, 2011) فهي تقع في المستوى الخامس لمستويات القيادة والتي يسميها (Pinnacle) القمة، ويطلق عليها كلمة الاحترام، لأن التابعين يتبعون قائدهم بسبب شخصه وبسبب ما يمثله. وسمات هذا المستوى: النزاهة، والرؤية، والتأثير، والثقة، وحل المشاكل، والتواصل، والإبداع، والعمل الجماعي، والمواقف، والضبط الشخصي، وخدمة الآخرين.

إن الجودة الشخصية هي الخصائص الشخصية للأفراد التي تساعد الناس للوصول إلى موضع جديد. وتدفع سلسلة من تفاعلات تحسين الجودة في داخل المنظمة. وتؤدي إلى تحسين أداء العمل، وتقوية روابط العلاقات، وإنشاء علاقات جيدة بين الأفراد، وهذا بدوره يؤدي إلى الرضا في أداء المهمة (Alshalabi, 2012). أما حيدر (2013) فينظر إليها على أنها مفهوم حديث، ويقصد بها درجة التعبير التي يعبر بها الإنسان عن سمات شخصية إيجابية، وعن علاقات متميزة مع الآخرين، وأداء متميز في العمل. ويقصد بالجودة الشخصية تلك الخصائص الظاهرة أو السمات الشخصية التي يمتلكها الفرد لتأدية عمله بإتقان، إنها مفهوم مجرد وتفهم كأنها مهارات، وتتضمن ميزات يحتاج إليها الفرد ليكون ناجحا في عمله. والمهارات المطلوبة والمتعلقة بالجودة الشخصية للفرد تمنحه المقدرة على تحقيق أقصى فعالية هي: مهارات العلاقات الإنسانية، والشخصية المناسبة، والذكاء والطباع الجيدة (Arulrajah and Opatha, 2012). ويوازي موراي (Murray, 2013) الجودة الشخصية بإطار القيم الصحيحة التي تعمل على بناء الثقة مع العاملين في المؤسسة. وتعمل الثقة الناتجة عن القيم الصحيحة في شخصية القائد على إنتاج الازدهار في المؤسسة وتطورها وريادتها.

ومجمل الحديث في تعريف الجودة الشخصية، يكمن في ذات الفرد النشيط الذي يسعى دائماً لإنشاء علاقات مهنية مع الأشخاص، ويتواصل معهم لأجل الارتقاء بمؤسسته، وهو أسمى الأهداف التي يضعها الفرد نصب عينيه ليعبر عن مدى اهتمامه وحرصه عليها. وتعني الجودة الشخصية الدرجة القصوى التي يصل إليها الفرد في صفاته الشخصية الإيجابية، وفي إنسانيته، والدرجة القصوى في امتلاك المهارات، والقدرات، والكفايات المطلوبة لأداء العمل بتميز، وإقامة علاقات إنسانية مع الزملاء، ومقدرة عالية للتواصل مع الآخرين. ولا يستطيع الإنسان الوصول إلى تلك الدرجة إلا من خلال العمل على تقوية صفاته الإيجابية التي تمنحه القدرة على الوصول إلى تلك الشخصية ذات الجودة العالية.

وبناء على ما سبق، فإن الباحث يرى في الجودة الشخصية المحرك الأساسي لعيش الحياة بملئها، ليكون كاملا في كل شيء: في صفاته الإيجابية، وفي علاقاته الإنسانية، وفي التواصل الفعال مع الآخرين، وفي أدائه المتميز في العمل؛ فالإنسان يبحرُ في بحر الحياة، يقود ذاته نحو شاطئ القمة، ومسيرة الجودة تتطلب الغوص في أعماق الإنسان لتفعيل مقدراته، وتحسين مهاراته، وتعظيم أعماله. إن الجودة الشخصية هي القمة التي يستطيع الفرد الوصول إليها. والجودة الشخصية هي محصلة بناء الفرد لذاته على كل الأصعدة الإنسانية والعملية.

الجودة الشخصية وجودة المنظمة

تنظر معظم المنظمات إلى الجودة الشخصية على أنها الخطوة الأولى في التحرك نحو مستوى الجودة الشاملة، التي هي أساسية وضرورية، ومتطلب مُلحّ من الزبائن الذين يطمحون نحو التحسين المستمر. إن تقدم أي مجتمع من المجتمعات يعتمد إلى حد كبير، على مدى اهتمامه بالتنمية البشرية بوصفها ركيزة التنمية الشاملة وأدائها، وغايتها الأساسية، فعملية التنمية بجميع جوانبها الاقتصادية والثقافية والتربوية والاجتماعية تعتمد إلى حد كبير على العنصر البشري –الإنسان- الذي يعد وسيلة التنمية وغايتها. تهدف التنمية إلى الإرتقاء بالإنسان إلى أقصى طاقاته والوصول به إلى أقصى قدراته. وتهدف التنمية البشرية إلى بناء سلم القيم والذي يعد من أهم خصائص الشخصية الإنسانية وأبعادها ذات التأثير الكبير في تعامل الأفراد والجماعات اليومي ونظرتهم إلى الحياة. ويؤكد روبنسون (Robinson, 1973) أن القيم التي يمتلكها الفرد تساعد في تنظيم مدركاته للعالم المحيط به وأسلوب تكيفه مع البيئة، فضلاً على أنها توجهه نحو عدد من الأفعال أو الأنماط السلوكية المستقلة؛ لأنها تقدم معلومات عن السلوك المحتمل للفرد وتتنبأ به.

ويؤكد الشلبي (Alshalabi, 2012) أن المؤسسات والمنظمات التي تطمح لتحسين جودتها، يترتب عليها ربط الجودة مع مؤشرات الأداء بهدف الوصول إلى تأثير مهم على الإنتاجية؛ لذلك على المنظمات التي تريد الوصول إلى الجودة في أدائها وفي منتجاتها الاهتمام أولا بالأفراد.

تبدأ الجودة مع الأفراد العاملين في المؤسسات. والعنصر الرئيس في الجودة هم الأفراد الذين ينتجون و يقدمون الخدمات، وليس التكنولوجيا أو الأدوات. إن الأفراد هم المسؤولون عن إدارة الأنظمة وجعلها تسير بفعالية. والجودة تعكس أهمية الأفراد؛ لذلك يجب تشجيع الناس للوصول بهم إلى تأدية مهماتهم وواجباتهم بجودة عالية (Kahwaji, 2010).

تناقش مارتن (2008) العلاقة بين جودة المؤسسة والجودة الشخصية، وتشير إلى أنه كان هنالك علاقة بينها، فالأحرى أن تكون الجودة الشخصية هي متطلب سابق لجودة المؤسسة. وتطرح مارتن ثلاثة أسئلة ضمن هذا السياق تتلخص في كيفية تأثير الجودة الشخصية والجودة المهنية على جودة الإنتاج، وكيف يمكن ضمان نجاح عمليات تحسين الجودة. وتدعم مارتن النظرية القائلة بهدف تحقيق التغيير المطلوب والتأثير المستدام على الإنتاجية، يجب أن يتم التركيز أولا على الجودة الشخصية داخل المؤسسة قبل البدء في اتخاذ المبادرات لتحسين الجودة في مكان العمل.

وأعظم فرصة لنمو المؤسسة هي نمو العاملين فيها، لأن العاملين في المؤسسة يشكلون رأس المال البشري الذي يعمل على تأدية وظيفية ومهمة الشركة. وخير ما يثبت ذلك الحكمة الصينية القائلة: "اذهب إلى الناس وعش بينهم وتعلم منهم، وأحبهم، ابدأ بما يعرفونه وابنِ على ما يمتلكونه"وما يجدر

ذكره في هذا السياق : أن ما ينجزه القادة العظام حين يتمون عملهم بإبداع سينسبه أتباع هؤلاء قائلين: "لقد أتممنا المهمة بأنفسنا" (ماكسويل،2006).

ويؤكد ليفام وزملاؤه (Lipham, et al., 1985) بأن جودة المدير القيادي ضرورية لنجاح المدرسة؛ فشخصية مدير المدرسة تعمل على زيادة فعاليتها من خلال نهجه النفسي، والنهج الوظيفي، والنهج السلوكي، والنهج المعرفي.

وترغب كل المؤسسات والمنظمات في تحسين صورتها أمام الناس، وتسعى إلى قبول رضاهم. إن جودة المنظمات، والتي هي هدف سامٍ لكل المنظمات، تبدأ من خلال العمل على تحسين بعض جوانب الجودة الشخصية ثم ربطها بحاجات المؤسسة ككل (Jambekar, 2005). يضيف جيسل في هذا السياق (Gesell, 2008) بأن على المنظمات التركيز والاهتمام بجودة العاملين لتحقيق جودة المنظمة، وعلى المنظمات أن تضع جانبا تحسين العمليات فيها.

وعليه فإنه على المؤسسة التي تسعى إلى تحسين صورتها الأخذ بعين الاعتبار الجودة الشخصية لمدير المدرسة أو المؤسسة؛ لأنها الأساس في نجاحها. يعتمد العمل التربوي في المدارس بالأساس على القادة التربويين، وعلى العاملين معهم؛ فجودة القائد الشخصية تنعكس إيجابيا على العمليات التربوية والعمليات التعليمية التعلمية. فالقائد التربوي صاحب الجودة الشخصية يعرف عمله، ويعرف كيف يقوم به، ويعرف لماذا يقوم به. والقائد التربوي الفعال يصنع الفرق، لأنه يعرف لماذا يقوم بالعمل، فأداؤه ليس تراكمًا لعمليات فارغة، روتينية بل هو تراكم لتأثيرات أهداف بعيدة تصنع الإنسان وتؤنسنه أكثر فأكثر. فالقائد التربوي صاحب الجودة الشخصية ينظر بعيدا، ويعرف الأهداف البعيدة لعملية التربية.

أهمية الجودة الشخصية

يرى عبد (2010) بأن الحديث عن القيمة الشخصية وجودتها هو حديث جديد في علم الإدارة. وربما لم يحدث أبداً من قبل أن تخضع القيمة الشخصية للمدير لكثير من التدقيق، وقد يكثر الحديث عن أخلاقيات الإدارة والمسؤولية الاجتماعية للأعمال في العقد القادم. ويؤكد الشلبي (2012) بأن جودة الناس هي التي تحقق جودة العمل. ونلحظ ذلك من خلال التعاريف الخاصة بالجودة الشخصية، إذ يمكن القول بأن الجودة الشخصية تشمل كل مجالات الحياة التي يختبرها الفرد: العمل، والموارد، والعلاقات، والزمالة. وتشمل أيضاً احتياجات الفرد المادية الضرورية للحياة، ومجالات الحياة: كالعائلة، والعمل، والحياة الاجتماعية، والتطوير الشخصي، وتحقيق الذات.

ويحدد ديموك (Dimmock, 2012) ثلاثة مستويات تؤثر في ممارسة العمل والكفاءة وهي في مجملها تشكل الجودة الشخصية للفرد، وتتشكل من المستويات الآتية: المستوى الأول يكمن في الصفات الشخصية التي تشمل المواقف والمساهمات التي تؤثر على القيادة، ومن بين هذه الممارسات والمواقف: حكمة الممارسة ، والأحكام، والنزاهة، والثقة. أما المستوى الثاني فيتمثل في مهارات التعامل مع الآخرين التي تؤثر على علاقة القائد بالجماعات، والمدرسة، والمجتمع المحلي، وتشمل المقدرة على التواصل مع المجتمع الأكبر بثقة. وآخر هذه المستويات يتحدث عن الثقافة، وسياق العمل.

وتشير عفاف الحمود (2013) إلى أهمية الجودة الشخصية كونها تعتبر المتغير الأساسي في معادلة الجودة؛ لأن الناس هم الذين يصنعون ويبتكرون المنتجات والخدمات الجيدة. وتعمل الجودة الشخصية على تحسين علاقة الأفراد داخل المؤسسة وزيادة شعورهم بالإشباع الوظيفي، وتخلق أنطباعاً إيجابياً في العمل.

وتؤثر الجودة الشخصية على المجتمع والفرد. فهي تعمل على بناء مجتمع متطور يسير جنباً إلى جنب مع الدول المتقدمة، وبناء الشخصية المتوازنة القادرة على إدارة ذاتها وارتفاع الإنتاجية في الأداء والكفاءة في المنتجات، وتعمل على زيادة الرضا الوظيفي، وزيادة الولاء للوطن وتقدير ما فيه من خيرات، وتحصن الفرد من الآفات التي تثار حوله. وتعمل الجودة الشخصية على بناء الشخصية المتكاملة ؛لأنها تعمل على تمكين الأفراد، وتحليهم بروح المبادرة والمرونة، وتزيد من مقدرتهم على التكيف مع التغير وممارسة المسؤولية بشكل كامل، وتمنح الفرد المقدرة على التحكم في عواطفه وانفعالاته وترسيخها للعمل في مصلحته ومصلحة منظمته. وتساعده على الانضباط الذاتي وإدارة الوقت بنجاح، والتنبؤ بالمشكلات، والحيلولة دون وقوعها (المالك، 2014).

يشدد كان (Cann, 2004)على أهمية الجودة الشخصية في العلاقات الإنسانية؛ لأن الإنسان يعيش محاطاً بالناس الذين يختلطون معه ويشاركونه العمل. والتقييم الشخصي للذات من أهم طرق التأثير المباشر على الناس، وذلك من خلال العلاقات الاجتماعية. فعندما تسنح لنا الفرصة علينا أن نختار الناس الذين يجعلون حياتنا أكثر فرحاً وأكثر نجاحاً.

يركز هانسيل وزملاؤه (Hansel, et al., 2010) على العلاقة بين الجودة الشخصية واستراتيجيات تطوير الموارد الإنسانية التي تركز على الجودة الشخصية وأهميتها في العمل. فالجودة الشخصية للعاملين تنعكس إيجابياً على المؤسسة. ويساعد في بناء استراتيجيات تحسينها بهدف الوصول إلى الطاقات الكامنة في العاملين.

وتلعب الجودة الشخصية دوراً هاماً في عملية التعاطف مع الآخرين، والاستشعار بمشاكلهم، وفهم ظروفهم، والعمل على مواساتهم، والوقوف على حاجاتهم الشخصية. وتمنحهم المقدرة على التقرب من

الآخرين، وتأسيس علاقات إنسانية معهم بهدف إظهار القبول لهم وإظهار الأمان، وبث روح الطمأنينة في قلوبهم (Pitula, 2010). وتعمل أيضاً على تحفيز العاملين والنهوض بمستوى أدائهم، وتحثهم على تحمل المسؤولية وإدارتها بشكل فعال. وتزودهم بمهارات إدارة الوقت بنجاح واستثماره، بما يخدم المؤسسة وزبائنها وجودة منتجاتها (العيسى، 2007). ويذكر هانس وزملاؤه (2010) أن الدراسات والأبحاث أظهرت علاقة بين الجودة الشخصية وعدد كبير من جوانب فعالية المؤسسة والمنظمة؛ لذلك فأن أهمية الجودة الشخصية تأتي من خلال مساهمتها الأكيدة في زيادة فعالية المؤسسة ومقدرتها على التطوير والتحسين، ومواجهة التحديات وحل المشاكل.

كان للتقدم العلمي والتكنولوجي أثر متميز على الجودة ونجاح المنظمات وتفوقها. إلا أن الرهان اليوم يعتمد على الجودة الشخصية التي هي جودة الأفراد في العمل؛ لأن الأفراد هم المتغير الأهم في المنظمات، وعليهم المعتمد في عملية النهوض والتحسين. و تدريب العاملين ومساعدتهم على تجويد أنفسهم من العوامل الهامة في نجاح منظمات القرن الحادي والعشرين (السقاف، 2013).

إن أداء المنظمة وفاعليتها يعتمدان بالدرجة الأولى على أداء العاملين فيها؛ لذا فمن الضروري أن تلجأ المنظمات إلى توظيف وتشغيل العاملين القادرين والمؤهلين للقيام بالعمل المطلوب منهم بدقة وإتقان؛ فلا تستطيع المنظمة تأدية مهام لا يستطيع العاملون فيها تأديتها (Arulrajah and Opatha, 2012).

وفي هذا الصدد نستطيع القول بعدم قدرة الباحثين على حصر أهميّة الجودة الشخصيّة بدقة ، فلكل مؤسسة من المؤسسات خصوصية في أهميّة الجودة بالنسبة لتلك المؤسسة، وجميع المؤسسات تسعى بالضرورة إلى تطوير الجودة الشخصية فيها، لتنافس سائر المؤسسات، وهنا يكمن السرّ في أهميّة الجودة الشخصيّة بالنسبة لأي مؤسسة . ويتوق الإنسان إلى الكمال، ويسعى إليه بشتى الوسائل. والكمال طريق طويل لا يصله الإنسان بتاتاً، لأن سقف الكمال لا حد له. فكلما صعد الإنسان درجة تاق للصعود للدرجة التالية وهكذا. ولكن رغبة الإنسان الحقيقية أن يسير نحو الكمال بعزم، وجهد، ومثابرة دون هوادة. يتوق الإنسان للأحسن في كل شيء، وتوقه هذا، يتحول إلى دافع داخلي لبلوغ المستحيل. وتعزيز الجودة الشخصية هي ركوب طريق الكمال نحو الأفضل.

خصائص الجودة الشخصية

تنعكس الجودة الشخصية للفرد على سلوكه، فتكون مصدر تفاعلاته مع الآخرين، ومصدراً لاستجاباته أمام المواقف المختلفة. تعمل الجودة الشخصية على التأثير في خصائص الفرد، وتمنحه المقدرة على التكيف مع محيطه، والقدرة على فهم واقعه عملاً وتطبيقاً، وتبرز الصفات الإيجابية لدى الفرد، ما يؤدي إلى إخلاصه في مؤسسته والارتقاء بها دوماً.

ويعرض موقع الملكة للجودة (www.al-malekh.com) خصائص الجودة الشخصية، إذ يمكن اكتساب الجودة الشخصية من خلال التعلم والخبرة، وتنعكس على سلوك الفرد، وتظهر على تصرفاته، وتبدأ الجودة الشخصية بالفرد أولا ثم تنتهي بالجماعة؛ أي عندما يمتلكها الفرد وعندما يتفاعل هذا الفرد مع الجماعة فإن جودته الشخصية ستنعكس على الجماعة وتكون عاملاً مغيراً في الجماعة. الجودة الشخصية لا تعرف حدود العمر؛ لأن الفرد كائن متعلم على الدوام، إنها عملية مستمرة لا نهاية لها. ويعدد القويعي (2014) عدداً من خصائص الجودة الشخصية مبيناً بأنها لها أبعاد متعددة، وهي عملية لا تنتهي من التحسن المستمر ويمكن اكتسابها وتعزيزها وتنعكس على السلوك اليومي للفرد وعلى الأداء والعلاقات الإنسانية.

تعزيز الجودة الشخصية

جاء تطور مفهوم الجودة الشخصية بعد تطوير مفهوم الجودة الشاملة، فتطوير هذا المفهوم على يد كبار علماء الإدراة أمثال فليب كروسبي، إدوارد ديمنغ، وجوردان وغيرهم، كان حافزاً للآخرين للبحث عن الجودة الشخصية. يقدم علي (2008) مبادئ لتطوير الجودة الشخصية والتي تسمح للفرد بأن ينمى شخصيته، وتولد فيه الطاقة التغييرية التي تصل إلى المستوى المجدي لتنمية الذات. والمبادئ هي: التمحور حول مبدأ، والمحافظة على بناء الشخصية التي تقوم على أساس الشمول والتكامل في كل الأبعاد، بحيث يطلب من الفرد التركيز على الذات، ومقارنتها مع السياق الاجتماعي العام، والنظر الدائم في مدى خدمة الفرد في بنائه لنفسه بهدف تحقيق أهدافه. وتتبنى وداد العيسى (2007) أربع خطوات لتعزيز الجودة الشخصية وهي:

1. اكتساب الوعي، وتعلم قبول الذات، وتحمل المسؤولية في الحياة.
2. معرفة الذات التي تمنح الفرد الوعي لجوانب حياته، وتتضمن التحرر من الأفكار والمعتقدات السلبية.
3. القدرة على الاحتفاظ بضبط الذات من خلال التركيز على الأنشطة المهمة في العمل وأدائها بشكل مميز.
4. تعزيز الذكاء العاطفي وتتمثل في المقدرة على تعرف مشاعرنا ومشاعر الآخرين وإدارتها بشكل جيد ومتوازن.

وبهدف تعزيز الجودة الشخصية للأفراد، قامت هدى القويعي (2014) باقتراح خمس خطوات لهذا الغرض وهي:

1. تحديد المستوى الحالي للجودة الشخصية.

2. تشكل خطة إجرائية للجودة الشخصية.
3. تنفيذ الخطة الإجرائية والعمل على تطبيقها في حياة الفرد.
4. إن المتابعة والتقويم ورصد التقدم عمليات مهمة في تعزيز الجودة الشخصية.
5. عملية التحسين المستمر لبلوغ الأهداف والمرامي.

إن التفكير النظمي يسهم بشكل كبير في تعزيز الجودة الشخصية، لأنه يقدم "عدسات خاصة (Unique lenses) تساعد في إيجاد الهياكل التنظيمية المفترضة في المنظمة، والمقدرة على تحديثها، والعمل على تغيرها. وتساعد هذه العدسات في الاستشعار بالهياكل المعقدة الخفية التي تزود الفرد بالقدرة على التعامل معها وتعزيز جودته الشخصية. التفكير النظمي يساعد الفرد في رؤية الأحداث أو الأفعال (Jambekar, 2005).

ويقول ديموك (Dimmock, 2012) إن الجودة الشخصية تتعزز في الإنسان عندما يتمكن من امتلاك صفات عديدة مثل: الحكمة العملية، والتفكير والتأمل، والمثابرة، والنزاهة، والثقة، ومهارات حل الصراعات؛ بحيث تكون بين المفاتيح الرئيسية التي تشارك في كفاءة القائد وفعاليته في العمل.

يحدد مايلز (Miles, 2002) أمرين مهمين من أجل تعزيز الجودة الشخصية. أما الأمر الأول فيتعلق باعتقاد القائد أن مصدر قوته هو الله، وأن الله هو مصدر المواهب والمهارات التي حصل عليها، لذلك على الفرد تسخيرها من أجل الخير العام. والأمر الثاني فهو حرص القائد على بناء العدل وإقامته في كل الأدوار التي يقوم بها.

وبهدف الوصول إلى مستويات عالية في القيادة والجودة الشخصية، يحدد بروك وكوبر (Burke and Cooper, 2006) ثلاثة مستويات في السلوك القيادي الذي يحدد الجودة الشخصية للفرد القائد، وهي: المستوى الأول هو المستوى المنظور من الآخرين: قولهم وفعلهم. والمستوى الثاني يكمن في مدركات الفرد من الأفكار وغيرها. أما المستوى الثالث فيتمثل في القيم والافتراضات والمعتقدات والتوقعات التي تعمل على تحديد رؤية الفرد، وتمنحه المقدرة على اختيار السلوك المناسب الذي يؤثر في الآخرين؛ لأن مجمل القيادة تعمل على تغير عادات الأفراد.

ويؤكد هانتر (2006) بأن القرارات التي يتخذها الفرد هي التي تشكل شخصيته، وهذا ما يؤكده القول المأثور: بأن الأقوال تصبح أفعالاً، والأفعال تصبح عادات، والعادات تصبح شخصية، والشخصية تصبح مصيرا. وبهذا، فإن الشخصية يمكن أن تقرر المصير، ولكن المصير لا يحدد الشخصية. بناءً على ذلك يمكن القول: إنّ الشخصية الناضجة التي تمت تنميتها بعناية هي شخصية فريدة، شكّلها الشخص بما لديه من مواد خام، قراراً تلو قرار.

ويقترح هانس وزملاؤه (2010) عملية التغذية الراجعة في تعديل السلوك؛ لأن للتغذية الراجعة المتواترة أهمية كبيرة وإيجابية، وهي متغير مهم في عملية التدريب؛ فالتغذية الراجعة لا تعزز الأداء الشخصي فحسب بل تعزز أيضاً عملية التحفيز على تقديم الأفضل. إن التغذية الراجعة تعمل على زيادة الجودة الشخصية؛ لأنها تعطي الفرد إرشادات عن سلوكياته ومستوى أدائه، وبهذا تعمل التغذية الراجعة على زيادة فعالية أبعاد الجودة الشخصية كلها. يضيف جيسل في هذا السياق (Gesell, 2008) بأن سماع الفرد رأي الآخرين فيه يساعده على اكتشاف ذاته، ويساعده على رؤية جوانب من شخصيته كانت في الأصل مخفية عليه.

لا يتحقق تعزيز الجودة الشخصية من خلال فرض متطلبات وقوانين للالتزام بها وتنفيذها، ولكنها تتحقق من خلال تضمين وتكامل المبادئ مع سلوكيات الأفراد في المنظمات. عندها يعكس سلوك الفرد مبادئه من خلال التصرف الحسن وتنفيذ المهام بدقة عالية؛ لأن الفرد صاحب المبادئ والقيم لن يرضى أن يكون عمله إلا كاملا (Iyer, 2006) .

وقد أورد المثل الصيني القائل: "معرفة الآخرين ذكاء، ومعرفة الذات هي الحكمة الحقيقية". وتوجيه الآخرين قوة ولكن توجيه الذات هي القوة الحقيقية". مفاد هذه الحكمة ضرورة معرفة الإنسان نفسه حق المعرفة؛ لذا على الفرد أن يطلق عنان القائد في داخله، وأن يضع نصب عينيه فعل ذلك عبر التعمق في معرفة الذات ووعيها التي يعبر عنها في السلوكيات اليومية (Abib-Pech, 2013) .

أبعاد الجودة الشخصية

للشخصية الإنسانية مكونات عديدة تتضمن القيم، والطباع، والمقدرات، والكفايات، وغيرها. والجودة الشخصية متعلقة بجودة الفرد، ونوعيته، وخصائصه، ومميزاته، ومقدراته، ومهاراته التي يستخدمها في العمل؛ لذلك يتمايز الباحثون فيما بينهم في طبيعة هذه الخصائص والمهارات التي تشكل مجمل الجودة الشخصية.

يحدد كوفي (Covey, 1989) أربعة أبعاد للجودة الشخصية، وهي:

1. الفيزيائية: وتعنى قوته البدنية، ومقدرته على تحمل مشاق العمل ومتطلباته.
2. الروحية: وتعنى مقدرته على التواصل مع ذاته ومع خالقه.
3. العقلية: وتعنى مقدرته على التعامل مع طبيعة عمله بطريقة منطقية عقلية.
4. العاطفية والاجتماعية: وتعنيان مقدرة الفرد على السيطرة على مشاعره، وضبط أحاسيسه، والتعامل مع الناس، والقدرة على بناء علاقات إنسانية معهم.

أما إيرغ (Irog, 2007) فيحدد للجودة الشخصية أربعة أبعاد، وهي:

1. القيم الإنسانية.
2. مقدرة الإنسان على التواصل مع الآخرين.
3. مقدرته على بناء علاقات متينة.
4. مقدرته على المساهمة في رفع المؤسسة.

وعرضت بيتل (Bethel, 2009) صفات القائد الثمانية وهي: المهارات، والقيم، والمساءلة، والرؤية والإدراكات، والانفتاح، والقوة ، واللغة والتواصل، والتواضع والإنسانية. أما اليحيوي (2010) فقد أكدت على أن للجودة الشخصية أربعة أبعاد تتمثل في الصفات الشخصية الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل، والعمل بطريقة فائقة.

وحدد السعود (2013) معايير الإداري التعليمي بهدف النهوض بالعملية التعليمية، ولخصها بثلاثة معايير هي: المعايير المعرفية، والمعايير الشخصية، والمعايير الاجتماعية. ويستمد منها عشرة أمور يجب على القيادي التربوي التحلي بها بهدف إنجاز المهمة بالمستوى المطلوب من الجودة والإتقان، وهذه الأمور هي:

1. أن يكون ملماً بالمبادئ الأساسية في مجال تخصصه التربوي.
2. أن يكون ملما بالسياسة التربوية والتشريعات الخاصة بها.
3. أن يشارك في صناعة السياسات التربوية.
4. أن يكون على معرفة بالمؤسسات والمنظمات التربوية.
5. أن يتحلى بالثقة بالنفس، وضبط السلوك بما ينسجم مع دوره القيادي.
6. أن يتعامل مع الآخرين بإيجابية، ويتواصل معهم بثقة، ويحترمهم ويقدر مشاعرهم.
7. أن يسعى إلى العمل الجماعي، وينمي في مرؤوسيه روح الجماعة والتطوير الذاتي.
8. أن يسعى إلى تطوير قدراته، ورفع مستوى كفاياته في مجال عمله.
9. أن يبنى عمليات مؤسسية نحو تطوير استراتيجيات العمل في التربية.
10. أن يقود العملية التعليمية في المدارس، ويهيئ الظروف المواتية لإنجازها.

وحدد أرولراجح وأوباثا (Arulrajah and Opatha, 2012) أحد عشر بعداً للجودة الشخصية وهي: المتعلقة بالموقف، والمتعلقة بالشخصية، والطباع الجيدة، والمتعلقة بفريق العمل، والمتعلقة بمهنية العمل، والمتعلقة بالإدارة، والمتعلقة بالناس، والمتعلقة بالأداء، والمتعلقة بالمظهر الخارجي، والمتعلقة بصفات القيادة، والمتعلقة بإدارة الموارد البشرية.

وقام الشلبي (Alshalabi, 2012) بتحديد ثلاثة محاور وأبعاد للجودة الشخصية، وهي: الصفات الشخصية للفرد، والعلاقات الإنسانية الجيدة، وأداء فائق للعمل والتفوق فيه. وجعل الشلبي في كل محور عدة مؤشرات لها، وهي:

1. الصفات الشخصية الإيجابية للفرد وتشمل:

- التقدير العالي للذات.
- المقدرة على التعامل مع المسؤوليات.
- تبني منهج منظم.
- المقدرة على العمل.
- المقدرة العملية.
- المحافظة على مستوى عال من النزاهة والأمانة.
- قبول النقد الإيجابي.
- المقدرة على قبول التغيرات وتبنيها.
- حسن إدارة الوقت.
- المظهر الجيد واللائق.
- المقدرة على التواصل الفعال.
- حياة متزنة.
- الرغبة في تحسين الذات.

2. العلاقات الإنسانية الجيدة، وتشمل:

- معاملة الآخرين باحترام.
- أن يكون متفائلاً.
- يُظهر الاهتمام بالآخرين.
- المحافظة على علاقات جيدة.
- المقدرة على الإصغاء الجيد.
- أن ينبه الآخرين على أخطائهم باحترام.
- يقدم تقييما دقيقاً.
- أن يمدح الآخرين عند الحاجة.
- أن يضبط الانفعالات.

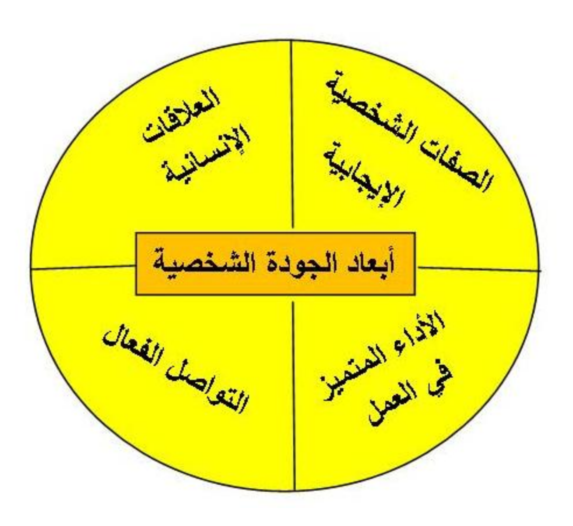
- أن يقبل بأخطائه ويعترف بها.
- المحافظة على الأسرار.
- الرغبة في معرفة وجهة نظر الآخرين.
- أن يحترم الالتزامات والوعود.
- أن يساعد الآخرين على التطور.
- أن يبتسم دائما.
- أن يتجنب التهكم والازدراء.

3. الأداء الفائق للعمل والتفوق فيه، ويشمل ما يأتي:
   - أن يحقق العمل بدون أخطاء.
   - أن يعرف كل شيء عن عمله.
   - أن يتنبأ بالمشاكل ويعمل على حلها.
   - أن يبادر لتحسين العمل.
   - أن يقوم بالمهمات حسب الأولويات.
   - أن يتخذ قرارات سريعة ودقيقة معتمدة على وعي كامل بالواقع.
   - أن يمتلك مهارات العمل الجماعي.
   - أن يكون مبدعا وخلاقا.

واعتماداً على ما سبق، يرى الباحث أن للجودة الشخصية أربعة أبعاد، وهي:

1. الصفات الشخصية الإيجابية.
2. العلاقات الإنسانية.
3. التواصل الفعال.
4. الأداء المتميز في العمل.

والشكل الآتي رقم (7) يوضح الفكرة:



شكل 7. أبعاد الجودة الشخصية

وقد بنى الباحث دراسته الحالية على هذه الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية، وشكلت محاور تطوير استبانة قياس واقع الجودة الشخصية، وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد الأربعة:

البعد الأول: الصفات الشخصية الإيجابية:

خلق الله – سبحانه وتعالى- الإنسان ووهبه العقل ليفكر به، ويميز بين الخير والشر، والعقل هو الميزان الذي يقيس الإنسان فيه تصرفاته بناء على الأبعاد الأخلاقية والصفات الحميدة. فالإنسان الجيد هو ذلك الإنسان الذي يحمل أفكاراً نيرة، ويتصرف تصرفات مقبولة اجتماعيا، وصاحب الخلق الرفيع؛ لذلك، على كل إنسان أن يعمل على بناء صفاته الشخصية الإيجابية، لأنها القائد التربوي على إكمال مهمته بخشوع أمام الله، واحترام الآخرين، والانصياع للأنظمة والقوانين.

يعرف فنكلمان وكنر (Finkelman and Kenner, 2009) الصفات الشخصية الإيجابية بأنها الصفات العقلية والبدنية والوجدانية التي يتميز بها الفرد، وتساعده على ممارسة رسالته التربوية.

وتساعد نظرة الشخص الإيجابية عن ذاته، على الاحتفاظ وتوليد الصفات الإيجابية في شخصيته. ومفهوم الذات يعد بعداً هاماً من أبعاد الشخصية، ويتعلق بالكيفية التي يرى الفرد فيها نفسه، وينظر إلى ذلك عادة من خلال البعدين: الصورة التي يحتفظ بها الفرد عن نفسه، ورؤية الذات كما تعكسها تصرفات الآخرين نحو الفرد. ومن الصفات الإيجابية في الشخصية: التمتع بالشخصية الجذابة، والنفس المطمئنة،

والتوافق مع الذات والآخر، واكتساب الصحة النفسية والعقلية والبدنية، واستمرارية اللياقة الاجتماعية؛ وهي مفتاح الوجود المادي واللامادي (شمس الدين و الفقي. 2007).

ويعدد عايش (2009) صفاتٍ إيجابية في الإداري منها: النضج الانفعالي الذي يساعد الإداري على الاتزان، وضبط النفس، وعدم التهور، والاعتدال في ردود الأفعال؛ وتعمل هذه الصفات على توسيع سعة الصدر، وتمنحه الصبر المطلوب عند معالجة المشاكل والأزمات.

إن الصفات الشخصية تؤثر في سلوك القادة وتبنيهم مواقف قيادية معينة، لذلك يقول سنزلاجي وولاس (نقلا عن شمس الدين والفقي، 2007) إنّ الخصائص الشخصية مثل الثقة بالنفس والذكاء وغير ذلك من الصفات الشخصية قد تؤثر في علاقة المرؤوس بالقائد، وعلى القائد أن يفهم ذاته وقدارته وصفاته الشخصية من أجل توظيفها في إدارته.

أما الشيخ (2010)، فيرى أن الصفات الشخصية الخاصة بالقائد الإداري تشمل: السمعة الطيبة، والأمانة، والأخلاق الحسنة، والهدوء، والتوازن في معالجة الأمور، والرزانة والتعقل عند اتخاذ القرار، والقوة البدنية، والسلامة الصحية، والمرونة، وسعة الأفق، والقدرة على ضبط النفس عند اللزوم، والمظهر الحسن، واحترام نفسه، واحترام الآخرين، والإيجابية في العمل، والقدرة على الابتكار وحسن التصرف، وأن تتسم علاقاته مع زملائه ورؤسائه ومرؤوسيه بالكمال والتعاون، وأن تقوم شخصيته على الإيمان الذي يجعل من القيادي شخصا متوازنا ومتصفا بكافة الصفات الإيمانية التي تبعده عن الشبهات.

وترى بيثال (Bethal, 2009) أن الصفات الشخصية الإيجابية الواجب توفرها في القادة التربويين، هي: القدرة على التمتع بتقدير عال للذات، ومقدرة على ممارسة المسؤولية الشخصية والمثابرة، والمحافظة على قدر عال من الصدق، والأمانة، والصبر، وقبول النقد البناء، والمقدرة على الإصغاء، والمرونة في التعاطي مع الأمور الخلافية، والمقدرة على التكيف مع المستجدات، والتغيير، ومقدرة على إدارة الوقت بفعالية ونجاح، وجدية مطلقة في العمل، والانضباط، والالتزام بالعمل، وانظمته وقوانينه.

وتعزي ليز ميلون (Mellon, 2011) صعوبة فهم معنى القيادة إلى التركيز على سلوكيات القائد والمواقف التي يقوم بها، وتنسى طريقة تفكير القائد. وتعرض الباحثة خمس طرق للتفكير على مستوى القيادة:

1- **لا للشبكة الآمنة (No safety net)** : وتعني أن يدفع القائد الحدود لمساحات عمل جديدة، لتحديات جديدة بهدف دفع المؤسسة إلى مناطق مجهولة؛ أي تحقيق أهداف لم يفكر بها أحد على الإطلاق.

2- **الراحة هي عدم راحة (Confortable is discomfort)** : وتعني أن يقبل القائد أن تكون قراراته "رمادية" في بعض الأحيان؛ لأن المعرفة المطلقة غير ممكنة، وعليه أن يقبل العيش في ظروف حيث لا تكفى المعلومات لاتخاذ قرارات ذات اللون الأبيض او الأسود.

3- **النواة الداخلية الصلبة (Solid core)**: وتعني أن يثق القائد ببوصلته الداخلية، ويقبل إرشاداتها لتحقيق الشيء الصحيح. ويعني هذا أن يثق القائد بنفسه ومقدرته على التمييز والحكم والانطلاق نحو تحقيق الأهداف بثقة.

4- **حسب ساعتي (On my watch)**: وتعني على القائد التخلي عن مسؤولياته "الآن وهنا"؛ أي الأمور التي يجب تحقيقها في الوقت المعين وفي المكان المعين. وأن يهتم القائد وأن يكرس بعضاً من وقته إلى التفكير بالمستقبل، وتصور منظمته كيف ستكون بعد عقدٍ من الزمان، وكيفية الوصول إلى ذلك.

5- **أنا المنظمة (I am the enterprise)**: وتعني التفكير في تأثير المنظمة على العمل نفسه، وكيف تتميز في ذلك. وتعني أن يتكامل القائد مع منظمته، ويكون للقائد نظرة تفكير شاملة للمنظمة.

على أن من المفترض أن يتحلى القائد التربوي بفضائل تخوله ليكون قائداً مؤثراً في عمله، والفضائل هي: الوقار، والصمت، والتواضع، والفطنة، والحكمة، والصبر، والاعتدال، والوداعة، والغيرة، والسهر، والتقوى، والسخاء (غونزاليز، 2000).

البعد الثاني: العلاقات الإنسانية

من المسلم به أن الإنسان يعيش ويتعامل مع الآخرين، ويتكيف معهم ويبني علاقات جيدة. وأصبحت العلاقات بين الأفراد في المؤسسة جزءا من آلية تحقيق أهداف المؤسسة. وأدرك الكثير من التربويين والإداريين أن طريقة التعامل مع الموظف تنعكس على الطريقة التي يتعامل بها الموظف مع العمل ومع عملاء المؤسسة.

وقد وردت الكثير من التعريفات لمفهوم العلاقات الإنسانية (Humain Relation). فهذا الشلايدة (1976) يعرفها بأنها المعاملة التي تقوم على الفضائل الإنسانية السوية، التي تستمد مبادئها من تعاليم الأديان السماوية، وتركز على التبصر والإقناع والتشويق القائم على الحقائق المدعمة بالأسانيد العلمية. ويعرفها جلال (1984) بأنها عبارة عن تكامل الناس واندماجهم في موقف العمل الذي يؤدي إلى إثارة دوافعهم، لكي يعملوا معاً لتحقيق الكفاءة الانتاجية والتعاون، مع إحراز الإشباع الاقتصادي والنفسي والاجتماعي.

اهتمت الإدارة بالعلاقات الإنسانية بين الأفراد في المؤسسات التربوية؛ وتعد وظيفية القائد في المدرسة في المنظور الحديث للإدارة وظيفية إنسانية يعتمد نجاحها على روح التعاون والمشاركة، وعلى قدرة الإداري في توجيه الطاقات والقدرات بشكل يمكن الحصول على أكبر إنتاج ممكن من خلال الاهتمام بالعلاقات الإنسانية (عايش،2009). وترى ديما محبوبة (2013) أنّ العمل إذا بقي ضمن أجواء جامدة تستند إلى أنظمة وقوانين صارمة، وإهمال العلاقات الإنسانية، سينعكس بصورة سلبية على نفسية الموظفين.

إن السر في صنع علاقات سليمة ومتآلفة مع الآخرين يكمن في تفسير المقولة: لا تحكم على الآخرين بما لا تحب أن يحكموا به عليك، فما تحكم به على الآخرين يُحكم به عليك، كما أن الطريقة التي تُعامِل بها الآخرين ستعامل بمثلها. وإن الإنسان هو المسؤول عن خلق المشاعر والأفكار التي يكنها للشخص الآخر، والإيحاء الذي يوجهه شخص ما إلى آخر يرتد عليه؛ لأن عقله هو الذي صنع هذا الإيحاء. ففي العلاقات الإنسانية يجب ألاّ ينظر إلى نوايا الأشخاص وإلى تفكيرهم، فلا أحد يستطيع معرفة هذه الأمور إلا الله وحده. لذلك عند بناء علاقات إنسانية مع الآخرين علينا اتباع طرق تبني الثقة بين الاشخاص، فالثقة والصراحة والمحبة والتقدير المتبادل بين القائد والتابعين؛ كفيلة في بناء علاقات إنسانية على أسس من التفاهم الواضح المبني على مصلحة العمل.

يذكر عبوي (2007) بأن المدير الفعال ينظر إلى العلاقات على أنها عضوية هادفة، ولا تجد تعارضاً بين العلاقات الرسمية وغير الرسمية، بل يؤمن بضرورة تجانسها، ويتخذ الصراحة دائما أسلوباً في التعامل مع الآخرين. ويضيف عايش (2009) أن تفعيل العلاقات الإنسانية في المؤسسة التربوية له أثر بالغ في التأثير بالعاملين، وشحذ هممهم، وإطلاق طاقاتهم المبدعة بتوجيهها نحو تحقيق أهداف المؤسسة. وتساعد العلاقات الإنسانية في توفير أجواء ملائمة للعمل، وبيئة صالحة للإنتاج.

وساهم سميث من خلال نظريته –العواطف الأخلاقية- التي نشرها سنة (1959)، في بناء القوى الأخلاقية التي تربط الناس بعضهم ببعض في مجتمعهم الإنساني، وقال: إن الناس يمكنهم أن يتواجدوا في مجتمع ما، وبالتالي فهم معرضون لمختلف أنواع الصعوبات والمشاكلات والتحديات؛ ولذلك فهم بحاجة لأن يساند بعضهم بعضاً (الملحم، 2008).

وتبزر أهمية العلاقات الإنسانية من خلال مضمون العلاقات الإنسانية التي تتضمن النقاط التي عددها ديفنز الوارد في حرب (2004)، وهي:

- إن العلاقات الإنسانية تركز على الفرد أكثر من تركيزها على الجوانب الاقتصادية أو الميكانيكية.

- إن ممارسة نشاط العلاقات الإنسانية يمثل إثارة دافعية الإنسان، فالإنسان وحده هو الذي يستطيع أن ينتج من خلال الدافعية الخلاقة عائدا يفوق أضعاف الجهد المستمر.

- تسعى العلاقات الإنسانية إلى إشباع الحاجات الفردية والجماعية، وتعمل على تحقيق الأهداف التنظيمية بسهولة ويسر.

- العلاقات الإنسانية تجعل المنظمة والشخص يسيران بأقل جهد وأكثر إنتاجية.

يؤكد شاهين (1998) على أن العلاقات الإنسانية تؤدي دوراً مهماً في الإدارة التربوية من حيث أنها:

- تضمن للعاملين والعاملات التربويين الرضى الوظيفي في العمل.
- تعمل على إثارة الدوافع للعمل وتحسين الأداء.
- ترفع من الروح المعنوية والشعور بالانتماء للعمل التربوي.

البعد الثالث: التواصل الفعال

يعد الاتصال (Communication) بين الناس أمرا جوهريا في استمرار الحياة الاجتماعية، ويسهم في بناء أسس العلاقات الإنسانية. ويصعب التفاهم بين الناس في حال نقص قنوات التواصل بين الإنسان ومحيطه البشري. يحتاج الإنسان إلى تقصير المسافة بينه وبين الآخرين عن طريق قنوات التواصل، وعن طريق تكوين علاقات متينة تقرب القلوب إلى بعضها بعضا. فالإنسان مهما كان عبقرياً وفذاً وناجحاً، يظل متلهفاً لمعرفة ما يجري حوله من أمور. يعد التواصل الجيد والفعال بين الناس أمراً مهماً للغاية في توحيد الرؤية، وتجميع الجهود، وحشد الهمم نحو تحقيق الأهداف المشتركة. ولا تستقيم العملية التربوية في المدرسة إلا من خلال نظام تواصل فعال بين أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية.

ويذكر عايش (2009) عدداً من صفات القائد، منها: قوة الحجة والإقناع والتواصل الفعال مع الآخرين بهدف توحيد الجهود. ويتميز القائد الفعال بمقدرته على نقل المعلومات للآخرين بسهولة وبمختلف الوسائل. بينما يعدّد دواني (2011) وسائل الاتصال السلوكية بأنها الطرق أو وسائل الاتصال التي تعتمد على الجانب السلوكي والحركي في الجسم دون استخدام الكلمات. وتلعب البيئة الاجتماعية في المجتمعات المختلفة دورا هاما في معنى لغة الجسد، وتختلف من بلد إلى آخر، وهي تعتمد على تعبيرات الوجه، وتعبيرات العيون، وحركات اليد وإيماءاتها، وحركة الجسم، واستخدام المسافات بين الآخرين، واللمس. وهنالك أشياء مصاحبة للتواصل السلوكي مثل: درجة الصوت وشدته وحدته ، ونغمة الكلمة والملابس التي يرتديها الفرد، وراحة الجسم، واستخدام العطور، وبعض العادات والتقاليد.

ويؤكد شمس الدين والفقي (2007) على ضرورة امتلاك القائد للمهارات الاتصالية الآتية:

- الطلاقة في التعبير عن فكرة، أو الرأي المطلوب توصيله للآخرين.
- القراءة الواعية والسريعة والتي تضمن فهماً لمعنى الرسالة بهدف الاستجابة عليها وتنفيذها.
- الإصغاء الجيد والانتباه لما يدور حول الإنسان.
- المرونة في الرأي، وأن يكون إنسانا قادرا على الحوار.

إن نقص أو فقدان هذه المهارات يعوق عمليات آليات التواصل مع الآخرين، ويضعف من قدرة القائد على الانتاج، ومن تحقيق الحد المناسب والمعقول من الكفاية، والممارسات الأدائية الصحيحة، وصنع القرارات وتفعيل السياسات. ويشير التواصل إلى المدى الذي يبلغه القائد التربوي في إقامة خطوط متينة من الاتصالات مع المدرسين والطلاب وبين المدرسين والطلاب. ويسعى التواصل الجيد إلى التقارب الوثيق من أجل تحقيق غاية مشتركة. ويعدد امازانو وآخرون (2009) السلوكيات والخصائص المميزة المرتبطة بهذه المسؤولية، كالتالي:

- تطوير وسائل فعالة للمدرسين للتواصل مع بعضهم بعضا.
- سهولة وصول المعلمين إلى القائد.
- الحفاظ على خطوط فعالة ومفتوحة للاتصال مع القائد.

أما الدليل التربوي الخاص بمدارس الفرير (حويك وآخرون، 2008) فيعدد بعض المتطلبات من القائد بخصوص التواصل، وهي:

- أن يتواصل مع الآخرين وينقل المعلومات.
- أن يضع نظام تواصل بين المعلمين والأهل.
- أن يكون رجل حوار وانفتاح وإصغاء.

ويطلب من القائد امتلاك مهارات التواصل وإدراك أسسه؛ لذلك فإن التواصل الفعال، وإن كان مرتبطاً بنظام وهيكلية، لن ينجح إلا إذا كان القائد مقتنعا به، وأصبح جزءاً من شخصيته. وتواصل القائد مع الآخرين هو لقاء مشابه بلقاء شخص بشخص آخر، أي وجهاً لوجه، فيتبادلون الحديث الصريح البعيد على الخبث، والبعيد على التحيز. ويتميز هذا اللقاء بحوار، تكون الحواس الخمسة فعالة فيه، ويظهر الصدى المباشر من اللقاء كجزء طبيعي وتلقائي من هذا الاتصال (السحيمات، 2009).

يعمل التواصل الفعال في المؤسسات على تقليل المشكلات الإدارية فيها. يؤكد بيتر دراكر نقلا عن ماكسويل (2010) بأن (60%) من المشكلات الإدارية ناتجة عن سوء التواصل. يتوقف نجاح المؤسسة التربوية وإنجازاتها على مقدرة العاملين فيها على التواصل مع الناس والتواصل فيما بينهم.

البعد الرابع: الأداء المتميز في العمل

يعد مفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة نسبياً في الإدارة، ويقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها، وتهدف الجودة الشاملة إلى تحقيق أفضل أداء ممكن. إن أداء العمل بطريقة صحيحة ومن أول خطوة يؤدي إلى تفادي العمل للكثير من العيوب.

أما الأداء (Performance) فهو تنفيذ العامل لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة. ويثمر الأداء الجيد نتائج ملحوظة. وينظر للأداء بأنه العمل الذي يؤديه الفرد، ومدى تفهمه لدوره واختصاصاته وفهـمه للتوقعات المطلوبة منه، ومدى اتباعه لمنهج العمل الذي ترسمه الإدارة عن طريق المشرف المباشر (Blanchard, 2007).

كما أن الأداء هو ذلك العمل الذي يتعهده الفرد بعد أن يكلف به، ويكون محدد الكمـية وبمستوى جودة معينة –النوعية- ويؤدى بأسلوب أو بطريقة معينة؛ أي محدد النمط. وسلوك الأداء هو قيام الفرد بالنشاطات المستترة الضمنية أوالظاهرة المحسوسة التي تكون عملــه، والمحددة بأبعاد ثلاثة هي: كمية العمل ، نوعيته، ونمطه (موقع المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية).

أما الكردي (2010) فيحدد عدد العناصر المرتبطة بالأداء بالنقاط الآتية:

- المعرفــة بمتطلبــات الوظيفــة: وتشــمل المعــارف والمهــارات الفنيــة، والخلفيــة العامــة عن الوظيفة، والمجالات المرتبطة بها.
- كمية العمل المنجز: أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.
- المثابرة والوثوق: وتشمل الجدية والتفاني في العمل، والقدرة على تحمل مسئولية العمل، وإنجازه في الوقت المحدد، ومدى حاجة الموظف للإرشاد من المشرفين وتوجيههم وتقييم نتائج عمله.

ومن أجل القيام بالعمل بالشكل المطلوب، يتوجب أن يكون هنالك دور لكل شخص، يفهمه ويعمل على تحقيقه بكل دقة وتفانٍ. والدور هو مجموعة من الواجبات والرغبات والمسؤوليات التي تتفق مع أهداف التنظيم، وفلسفته، وتوقعات المجتمع داخل المؤسسة وخارجها؛ أي في البيئة المحيطة للمؤسسة. والأداء الجيد يكتسبه الفرد عن طريق: الإعداد الجيد، والتأهيل، والتوجيه، والملاحظة، وصقل المواهب، والمهارات. ويتم رفع مستوى الأداء عن طريق المحاولة والخطأ إلى أن يتم أداء المهمة بشكل تلقائي (شمس الدين والفقي، 2007).

وبهدف تنفيذ الأداء بشكل مميز، لا بد من وجود الوصف الوظيفي الخاص بدور الفرد في عمله. ويهدف الوصف الوظيفي إلى تعريف الفرد بمهماته وواجباته، ويحدد الإطار والمساحة التي يعمل بها الفرد، ويهدف أيضا إلى تحديد المسؤوليات في المنظمة وتقسيم العمل من أجل ضمان تحقيقه والتأكد من تنفيذه، ومحاسبة كلٍ منهم ومساءلته عن جودة أدائه.

يرى كوفي نقلا عن مارانزو وآخرون (2009) أنّ من المبادئ الاساسية للقيادة الفعالة هي الحاجة إلى امتلاك القادة إحساسا قويا بوجود هدف في حياتهم، يسعون إليه بكل قوتهم. كذلك، إن وجود هكذا مبادئ في حياتهم، تعمل على توجيه تحركاتهم وأفعالهم لتحقيق الهدف بشكل مميز.

ويؤكد مارزانو (2009) بأن الفشل في المدارس يعود إلى أن جميع العاملين في المؤسسات التربوية لا يعملون بإخلاص، يتكاسلون في أداء الواجب بسبب نقص الحوافز، أو لأنهم ما زالوا يلتفتون إلى خدمة أنفسهم أكثر من خدمة مؤسستهم.

أما جورج (George, 1992)، فيؤكد بأنه على الإداري أن يركز جل اهتمامه على مساعدة مرؤوسيه، وعلى المحافظة على المنظمة، وعلى الاقتراحات البناءة للعمل وتحسينه، وعلى تطويره الشخصي، وعلى نشر الإرادة الحسنة. في حين يذكر غارتز (Gartz, 2009) خطوات وطرقاً تساعد على تتحقيق الفعالية والكفاءة في العمل، وهي:

- وضع معايير للأداء قابلة للتحقيق.
- ممارسة الإدارة الوقائية عن طريق بناء الجودة في عمليات العمل.
- معرفة أساليب إدارة الوقت والمحافظة عليه.
- تسخير طاقات الأفراد أثناء العمل، بما يخدم مصلحة العمل، وعدم إضاعته في الأمور الشخصية.
- استخدام طرق التفكير الإيجابية.
- التعرف إلى تفاصيل العمل بدقة.
- التعامل مع المشاكل وحلها، ووضع استراتيجيات لحل الصراعات والمنازعات في العمل.
- التعرف إلى أسباب المشاكل ومعرفة مصدرها بدقة.

أما معايطة (2007) فيعدد خصائص القائد التربوي المتعلقة بمقدرته وكفاءته الخاصة بالعمل، وهي: القدرة على التحليل والاستبصار واليقظة، والطلاقة اللغوية، والمرونة والأصالة، والقدرة على إصدار الأحكام، والقدرة على تقديم الأفكار، والقدرة على فهم المشاكل وحلها، وطرح الحلول، والقدرة على التعاطي مع مقتضيات الأمر، والجرأة في إبداء الآراء والاقتراحات، والمثابرة، والمبادأة، والطموح، والقدرة على التعامل مع الأزمات، والطوارئ.

أهمية الجودة الشخصية للقائد التربوي

تعد الجودة الشخصية للقائد التربوي عاملا حاسما في المنظمة التربوية، فهو الركيزة الأساسية التي ترتكز عليها المدرسة. فالجودة الشخصية الإيجابية للقائد التربوي تنعكس على جودة المؤسسة التربوية؛ أي أن الإدارة من التي تحدث الفرق (Management Count)، ويقال في المثل العربي "الفرس من الفارس"، وهذا ينطبق على المؤسسة.

إن امتلاك القائد التربوي صفات شخصية إيجابية تساعده حتما على القيام بعمله على أكمل وجه، كذلك امتلاكه لمهارات التواصل مع الآخرين، وبناء العلاقات الإنسانية تعينانه على قيادة مؤسسته التربوية بيسر وسهولة. على القائد التربوي أن يكون خبيرا في مجال عمله، يعرف التفاصيل الصغيرة في عمله، وعليه إتقان المهارات المطلوبة في العملية القيادية، كما عليه أن يكون مميزا في كل شيء يقوم به.

ويعد القائد التربوي العامل الرئيس في نجاح المنظمة التربوية، وتقع عليه مسؤولية العمل الإداري، فإذا صلحت القيادة صلح العمل. يقول الزواوي (2006) إن مشكلات الوطن العربي التربوية تكمن في سوء الإدارة؛ لأنها لا تضع الفرد المناسب في المكان المناسب. ويشير رينولدز (Reynolds, 1980) أن العامل الذي يميز المدارس الفعالة عن المدارس غير الفعالة هو وجود قيادة مدرسية كفؤة ومتفهمة لدورها التربوي، ومقدرتها على التعامل مع العاملين معها؛ لذلك على القائد التربوي التحلي بصفات عديدة، ومهارات مختلفة، وكفايات فنية عالية كي يستطيع القيام بعمله على أكمل وجه.

أكدت الدراسات والأبحاث التربوية على وجود ترابط بين القيادة المدرسية ودرجة نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها؛ إذ يعتمد نجاح المدرسة وتفوقها على نجاح قيادتها التربوية وفعاليتها التي تعتمد بالدرجة الأولى على الأفراد القياديين فيها، وما يتمتعون به من سمات ومهارات محددة تخولهم القيام بواجباتهم ومهماتهم بنجاح وفعالية (محمد، 2007).

يشير ووترز وآخرون (Watters, et al., 2005) إلى أن تطور المدرسة، وتحسين مخرجاتها، وتمكين معلميها يعتمد بالأساس على القيادة التربوية فيها؛ لذلك على القائد التربوي أن يكون فعالاً من خلال تحليه بصفات معينة، وتعرف بالانجليزية (The Four I's)، وهي:

- الاعتبارية الفردية Individual Consideration
- التحفيز الفكري، Intellectual Stimulation
- الإلهام الدافعي، Inspirational Motivation
- التأثيرالمثالي، Idealized Influence

أما شننجر (Sheninger, 2011) فيصف القادة التربويين أو مديري المدارس، بأنهم مصدر التغيير، وعليهم تقع مسؤولية تطوير المدرسة، ومن مهمتهم الأساسية تأسيس رؤية موحدة للمدرسة، وتطوير الإبداع فيها، وتأمين عملية التعلم للتلاميذ، وزيادة الإنتاجية. ويعدد شننجر صفات القادة التربويين الست وهي: التواصل الفعال، وإيجاد الفرق، والمغامرة، والإدارة بالتجوال، ومواجهة المشكلات، والاهتمام بالمعلمين والطلاب.

ويؤكد عبدالله (2008) بأن العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية تعتمد بشكل أساس على فعالية القائد التربوي فيها، وعندما تكون هذه العمليات غير فعالة ايضا فإنها تؤثر على فعالية كل فرد في تحقيق الأهداف التربوية، وتؤدي إلى نتيجة نهائية وهي قصور الجهود المبذولة في المدرسة عن تحقيق أهدافها. ويؤكد محمد (2006) بأن الدراسات التربوية الحديثة توصلت إلى وضع معايير لاختيار القيادات التربوية محورها الأساسي الصفات الشخصية الإيجابية، وتتمثل في: الأمانة والدافعية الذاتية والإيجابية، والجدية في العمل، والرغبة في تحمل المسؤوليات، والطموح، والحماس، والإخلاص، والوفاء، والعناية بالمظهر الشخصي، والسمعة الطيبة، والمرونة، والاتزان العاطفي، والعقل المتفتح، والصدر الرحب، والمقدرة على التنبؤ، والذكاء، والثقة بالنفس، وحب الآخرين.

أما بالنسبة للبعد الثاني المتمثل في التواصل، فيشير الغزو (2010) إلى أن عملية التواصل بين مدير المدرسة، كقائد تربوي، والعاملين معه في حقل المدرسة لا يمكن أن تترك لمحض الصدفة. فعملية التواصل والاتصال بينهم يجب أن تتم بشكل مدروس ومنظم ومخطط له لتحقق الأهداف المرجوة من عملية التواصل. ويؤكد عليمات (2007) على أهمية التكنولوجيا في عملية التواصل مع العاملين، ويحث القادة التربويين على إتقان مهارات استخدامها وتوظيفها بفعالية واستثمارها؛ لأنها تحقق الغاية بسهولة ويسر؛ ولأن الاتصال التقني يعد من أبرز أنواع التواصل غير المباشر أهمية وحيوية في القرن الحادي والعشرين. ويرى الخواجا (2009) إن صفتي الصدق والصراحة ضرورية لعملية التواصل التي يقوم بها القائد، حتى تكون لهذه العملية فعالية ومقدرة على تحفيز العاملين بصورة مستمرة؛ لأنها تستشعرهم بأنهم عناصر أساسية في العمل وفي المنظمة، وبأنهم محط أنظار ومحور اهتمام قيادة المنظمة.

أما البعد الثالث في أبعاد الجودة الشخصية المتمثل في العلاقات الإنسانية فيتعبر عاملاً مهما جدا في نجاح العمل الإداري والتربوي. وتشمل هذه العلاقات التعامل مع الآخرين وحسن قيادتهم وفهمهم، ومعرفة ما يحفزهم نحو العمل، ومضاعفة الإنتاج. وتعتبر العلاقات الإنسانية الصحيحة في المؤسسات التربوية مدخلاً صحيحاً للكشف عن جدية التفاعل وواقعيته بين العاملين وقيادتها التي توجه العمل نحو تحقيق الأهداف. إن جدية العمل ودقته وإتقانه مرهونة بمدى حصول العاملين على ما يحفزهم للعمل

ويؤمن رفاهيتهم؛ لذلك على القيادات التربوية تأمين الحاجات الأساسية للأفراد، والحاجات الاجتماعية، والحاجات النفسية، وتوفير بيئة إنسانية في مكان العمل (عبد المجيد، 2011).

وأما البعد الرابع في الجودة الشخصية، وهو الأداء المتميز في العمل، فيعتبر عاملاً حاسما في نجاح القائد في المهمة الملقاة على عاتقه. إن الإلمام بمعرفة ما يجب عمله، وكيفية القيام به، من عوامل نجاح القائد. وكذلك فهم القائد لمجالات عمله، وتحدياته، والتنبؤ بمشكلاته، وإدارة العمل تعطيه المقدرة على الارتقاء بالمنظمة التي يقودها. والأداء المميز للقائد التربوي هو العامل الأساس في صناعة الفرق بين المدرسة الفعالة والمدرسة غير الفعالة. ولا بدّ من التميز في أداء القائد التربوي في مكان عمله؛ ليخلق الفرق بجودته، وبأسلوبه في العمل، وبمقدرته على التأثير على الآخرين، والحث على العمل والتميز به.

ويعطى هور (2009) دروسا في القيادة المدرسية منطلقا من خبرته كقائد مدرسة لمدة تزيد عن ربع القرن، والدرس الأساس في القيادة هو أن يكون القائد شخصا يصنع الفرق، ويعنى ذلك أن يرى القائد ما لا يراه غيره، و يرى ما بعد الأداء، ويرى الشيء وتأثيره على الآخرين، وأن يهتم بالعملية، والطريقة، والأسلوب، وأن يحرص على رؤية الطالب جسدا وروحا، وأن يستشعر ما يدور حوله.

ويعزو ابراهيم (2009) فساد التعليم والتربية إلى امتلاك المعرفة وافتقاد الحكمة، وإلى امتلاك الرغبة والرؤية وافتقاد الإرادة، وامتلاك الخبرة وافتقاد الإخلاص. إن العامل الأساس في التغيير والتطوير والتحسين يتمثل في إخلاص الفرد لعمله، وإتقانه له، وتجويده، وإخراجه باجمل صورة ممكنة.

ومن الصفات القيادية الإدارية التي تؤثر على سير العمل وتطويره وتحسين منتجاته وتحقيق أهدافه، هو أن يكون قائد المنظمة التربوية جاداً ومتفانياً في عمله، ويؤديه بإتقان تام وكامل. فالقادة الفعالون هم الذين يصنعون التميز، يتميزون بقدرتهم على إنجاز عملهم بتفان وعطاء كبير، ويتميزون بالالتزام تجاه تلك الأعمال، ويملكون المقدرة على تحديد الأهداف الخاصة، وتحديد أولويات منظماتهم، ورسم خططها، وتنفيذ برامجها وأعمالها، ومن خلال أدائهم الفائق والمميز يصنعون النجاح في منظماتهم (عربيات، 2008).

إن أبعاد الجودة الشخصية المتمثلة بالأبعاد الأربعة كما اقترحها كل من مالهي (2006) وبيتال (2009) هي: الصفات الإيجابية في الإنسان، والعلاقات الإنسانية، والتواصل مع الآخرين، والأداء المتميز في العمل، قد تصلح لتكون أساساً متيناً وقوياً لمعايير اختيار القادة التربويين في المدارس؛ لأنها تشمل كل السمات الشخصية المطلوبة من القادة، وتشمل كل المهارات الفنية والإنسانية التي تخول القادة القيام بعملهم بيسر وفعالية.

يرى الباحث بأن القائد التربوي بحكم رسالته التربوية التي تبني المستقبل من خلال بناء أطفال وفتيان اليوم، عليه أن يكون إنساناً ناضجاً ومتمرساً على متطلبات رسالته التربوية. فالقائد التربوي الفعال لا بد أن يتصف بصفات شخصية إيجابية تساعده على القيام بعمله على أكمل وجه، إذ تعمل الصفات الشخصية الإيجابية على التأثير في الآخرين وحثهم على تبني سلوكيات جديدة مفضلة وعلى تبني أفكار وقيم وتوجهات إيجابية نحو الذات والآخرين. ولا بد أن يتحلى القائد التربوي بمهارات التواصل الفعال حتى يكون فعالاً في تواصله مع الآخرين بحيث يساعدهم ويحثهم على تنفيذ الأعمال الموكولة لهم كما يجب، وكما يتطلب العمل منهم. ويتيح التواصل الفعال للقائد التربوي الوصول إلى الآخرين بيسر وسهولة وأن يشعر الآخرون براحة عندما يطلعون على رؤية العمل وأنظمته والخطط الموضوعة له، لأنهم بهذا يشعرون بأنهم جزءا من العمل ومكانهم مهم ومطلوب. ولهذا يساعد بُعد العلاقات الإنسانية على الوصول للآخرين حيث هم، والتعرف عليهم وعلى طبيعة تفكيرهم وثقافتهم واحترامها وأن يكون العامل الإنساني مسيطرا على العمل دون أهمال الأداء المتقن له. ويعمل تملك مهاراة تنفيذ الأداء بتميز وفعالية على معنوية القائد التربوي، فيشعر بأنه مرتاح جدا في علمه، ويؤديه بصورة تمنح الآخرين الثقة بأنفسهم وترفع من شأنهم. لهذا الأسباب مجتمعة تبنى الباحث الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية كما وصفها الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة. وعلى هذا الأبعاد الأربعة بنى الباحث أداة دراسته لقياس أهمية المعايير المستمدة من هذه الأبعاد الأربعة كمعايير اختيار القادة التربويين في ضوء أبعاد الجودة الشخصية.

المحور الرابع: المدارس الخاصة في فلسطين

توسعت المدارس في فلسطين منذ عبق التاريخ، إذ انتشرت المدارس الإسلامية في أرجاء فلسطين ولا سيما في القدس ابتداء من العام (1191م)، حيث تم تأسيس المدرسة الخنيثية بجوار المسجد الأقصى (العارف، 2007). أما المدارس المسيحية الخاصة فإن انتشارها يعود إلى سنة (1230م) بإنطلاق الرهبنة الفرنسيسكانية في عكا، وبعد اندثار الدولة الصليبية استمرت الرهبنة الفرنسيسكانية بالتواجد في فلسطين، وحصلت على موطئ قدم في القدس بين السنوات (1295-1342م) بعد مداخلة روبير، ملك نابولي، لدى سلطان مصر في براءته سنة (1342م) (دكاش، 2001).

وفي عام (1342م) عهدت الكنيسة الكاثوليكية إلى الرهبنة الفرنسيسكانية بحراسة الأراضي المقدسة. أدركت تلك الجمعية أهمية الحجارة الحية أي المسيحيين المحليين، ولهذا أسست مدارس خاصة بها، وتم فتح أول مدرسة في العام (1518م) في مدينة بيت لحم ومن ثم تتابع إنشاء المدارس في القدس والناصرة وغيرها من المدن. (موقع حراسة الأراضي المقدسة)

إن الاتفاق الذي وقع بين فرنسا والأتراك في العام (1604م) قد ساعد على انتشار المدارس الخاصة؛ لأن الإرساليات المسيحية سعت إلى تكوين مجموعات كاثوليكية شرقية منتسبة إلى مختلف الطقوس والحضارات والتقاليد. وسعت إلى تطوير العمل الاجتماعي، وتعزيز المدارس والجامعات والأبحاث العلمية (دكاش، 2001).

الدولة العثمانية والمدارس الخاصة

في العام (1856) سنت الدولة العثمانية قوانين جديدة عرفت باسم "خط هايمون"، ونصت هذه القوانين على فتح جميع المدارس الحكومية أمام جميع الرعايا من مسلمين وغيرهم. وسمحت للسكان والطوائف المختلفة في الدولة أن تقيم المدارس التي تراها مناسبة لرعاياها. وكان لهذا أثر طيب على نهضة المدارس الخاصة المسيحية في فلسطين. كذلك، إن التأخير في فتح المدارس الحكومية حتى العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، ساعد في إنتشار المدارس المسيحية الخاصة. إن انتشار المدارس الحكومية كان بطيئا بالمقارنة مع انتشار المدارس العربية الإسلامية الخاصة، والمدارس المسيحية التبشيرية والأجنبية (يوسف، 1996).

وفي العام (1913) صدرت قوانين تخص التعليم ونظامه الذي يخدم سياسة الدولة العثمانية التي أصبحت تشرف مباشرة على المدارس. وضمنت القوانين أحقية مختلف الطوائف الدينية في إقامة المؤسسات التعليمية الخاصة بها، وتدريس اللغة التي تناسبها، وقد بلغ عدد المدارس الخاصة المسيحية

سنة (1914) ما يقارب الخمسين مدرسة، وكانت هذه المدارس تتمتع بحرية واسعة في اختيار اللغة والمناهج التي ترغب فيها وتناسبها (الأمير،1996).

انتشار المدارس الخاصة المسيحية

بما أن العينة القصدية التي تم اختيارها تنتمي إلى المدارس الخاصة المسيحية، كان من الأفضل كتابة بعض الأسطر عن انتشارها في فلسطين. انعقد مجمع الانتشار الخاص بالكنيسة الكاثوليكية في روما في العام (1622)، ويعتبر محطة مهمة في دفع الإرساليات نحو مناطق الشرق؛ ولهذا بدأت الإرساليات في القدوم إلى فلسطين وتأسيس أديرة وكنائس ومدارس وجمعيات فيها. توسعت الرهبنة الفرنسيسكانية في فلسطين بشكل ملحوظ بعد هذا المجمع، الذي أسس لمرحلة جديدة من عمل الإرساليات في الشرق، ومن قراراته المهمة إرسال الإرساليات إلى الشعوب التي هي في حاجة إليها أكثر من غيرها، ودعا المجمع إلى اختيار الطرق العذبة والمفعمة بالمحبة، إلا أن الثورة الفرنسية أعاقت انتشار الإرساليات في الشرق لسنوات (دكاش، 2001) وفي العام (1847) تم إحياء بطريركية القدس اللاتينية، وأصبح للشرقيين الكاثوليك دائرة رومانية تهتم بشؤونهم بوجه مباشر، وعملت البطريركية منذ عودتها إلى القدس في تأسيس الرعايا في فلسطين وتأسيس المدارس التابعة لها (Kildani, 2010).

وكذلك وصلت إلى الشرق الإرساليات التابعة للكنائس الإنجيلية المعروفة بالبروتستانية بعد الانشقاق عن الكنيسة الكاثوليكة في القرن السادس عشر. وقد اهتمت هذه الإرساليات بالمدارس وأسست عددا منها في الشرق خصوصا في استانبول وبيروت، وكان حضورهم إلى فلسطين في العام (1850)، وأسسوا مدرسة في الناصرة، وبعدها أسسوا في العام (1873) مدارس الفرندز في رام الله (بدر، 2001) (عبد اللطيف، 1996).

كذلك اهتمت الحكومة الروسية بفتح مدارس أرثوذكسية، وهدفت إلى تقوية هذا المذهب ونشر الثقافة الروسية، والتصدي لنشاط الإرساليات التبشيرية الغربية الأوروبية التي سعت إلى تحويل الأرثوذكس إلى المذاهب الأخرى. وقد تولت الجمعية الإمبراطورية الأرثوذكسية الروسية إنشاء المدارس، والإشراف عليها في فلسطين، وافتتحت الجمعية أول مدرسة للذكور في قرية المجيدل عام (1882)، ومدرسة للبنات في قرية الشجرة عام (1883)، وفي الرينة عام (1885)، وفي قانا الجليل عام (1887) (عبد اللطيف، 1996).

وهكذا وصلت الإرساليات إلى فلسطين تباعاً، فقد وصلها الآباء العازريون في العام (1780)، ثم المريميون، وهي جمعية رهبانية تهتم بالتربية، أسسوا مدارس في فلسطين وبلاد الجوار، إلا أنّ اندلاع الشرارة الأولى للحرب العالمية كان السبب الرئيس في طردهم من هذه البلاد. وصلت الجمعية التربوية "أخوة المدارس المسيحية" المعروفة بالفرير إلى فلسطين في العام (1873)، وأسسوا أول

مدرسة لهم في القدس، ومن ثم انتقلوا إلى مدن أخرى في فلسطين . تميز عمل أفراد هذه الجمعية بأنهم طوروا التعليم الابتدائي والثانوي في بلاد الشرق، حيث أدخلوا اللغات الحية إلى التعليم واهتموا بالتعليم، التقني والمهني، والتعليم الجامعي (دكاش، 2001).

كذلك وصلت إلى فلسطين راهبات القديس يوسف عام (1832)، فكنّ أول جمعية راهبات تستقر في فلسطين منذ العهد الصليبي، فقمن بإنشاء مدرسة للبنات في القدس في العام (1848) ومدرسة في بيت لحم في العام (1849) (كلداني،1993).

إسهامات المدارس الخاصة المسيحية في التعليم في فلسطين

ساهمت المدارس المسيحية التي أسستها الدول الأجنبية أو الجمعيات الرهبانية أو الكنائس مساهمة كبيرة في النهضة الثقافية في الشرق، وتضاربت المصادر في ما يتعلق بعدد المدارس التي أنشأها المرسلون الأجانب في الأراضي العربية ضمن الامبراطورية العثمانية. ويشير المؤرخ الفرنسي الشهير هنري لامنس إلى أنّ نصف المتعلمين في بدايات القرن العشرين تلقوا تعليمهم في المدارس الفرنسية –أي الإرساليات –والنصف الآخر في المدارس العثمانية والمدارس الآخرى(شاهين،2001).

ويشير شحادة (1985) إلى الأهمية الكبرى للمدارس الخاصة المسيحية في رفع المستوى الثقافي في فلسطين، وأهميتها في أبناء الولايات العثمانية الأخرى، كاللبنانيين والسوريين والعراقيين الذين أموا هذه المدارس بالرغم من رسومها الباهضة. يلاحظ أن الحكم العثماني لم يلتفت إلى التعليم وكأنه كان يحاربه، بل ويمنعه من خلال الأنظمة والقوانين المختلفة التي سنتها بهذا الخصوص في الولايات العربية.

ويذكر ياغي (1979) الصعوبات التي واجهتها المدارس في عصر الانتداب البريطاني بسبب قلة الموارد المالية، وشح المساعدات التي تتلقاها تلك المدارس من الانتداب البريطاني؛ لذلك قام المجلس الإسلامي الأعلى بالمساهمة بقسط وافر من الأموال التي تنفق على المدارس الإسلامية الخاصة. كما ساهمت الكنائس الوطنية المسيحية في الإنفاق على المدارس المسيحية الخاصة؛ لأن نسبة قبول الطلبة العرب في المدارس الحكومية كانت قليلة جدا، فسياسة إدارة المعارف العثمانية كانت لا تقبل الطلبات التي يتقدم بها أبناء فلسطين العرب للالتحاق بالمدارس الحكومية، لذلك عملت المدارس الخاص المسيحية والإسلامية على منح العرب فرصة التعليم.

وتؤكد كوثر الأمير (1996) على إهمال الثقافة والتعليم في العهد العثماني. ويعلق السكاكيني نقلا عن عبد اللطيف (1996) على المدارس الحكومية العثمانية قائلاً: "هل كان ينتظر من الحكومة التركية في ذلك العهد –وقد كانت في أسوأ حال- أن يكون لها في فلسطين مدارس راقية، ومدارسها في عاصمة ملكها لم يكن لها من شبه المدارس إلا القشور والألياف."

وكانت المدارس في عهد الانتداب البريطاني تنقسم إلى حكومية خاضعة لحكومة الانتداب، وخاصة أهلية خاضعة للمؤسسات والجمعيات الإسلامية والمسيحية. يبين الجدول الآتي رقم (2) الطفرة في التعليم الخاص في فلسطين في السنوات (1921-1930)، ويلاحظ بأن أعداد المدارس الخاصة المسيحية في فلسطين كانت كثيرة بالمقارنة مع المدارس الأخرى.

جدول رقم 2. أعداد المدارس الإسلامية والمسيحية وأعداد الطلبة والمعلمين فيها في الأعوام (1921-1930) في فلسطين.

السنة الدراسية	المدارس الإسلامية			المدارس المسيحية		
	المدارس	المعلمين	الطلبة	المدارس	المعلمين	الطلبة
1922-1921	42	114	2287	139	668	11952
1923-1922	38	112	2477	172	786	13348
1924-1923	47	1311	3044	179	843	14328
1925-1924	50	131	3565	184	843	15328
1926-1925	45	140	3445	183	866	14385
1927-1926	53	184	4522	192	1005	14919
1928-1927	73	181	4022	191	997	13597
1929-1928	75	195	4719	162	1023	14096
1930-1929	94	237	5644	149	1021	14124

المصدر: ياغي، اسماعيل (1979)، تطور التعليم في فلسطين خلال عهد الانتداب. **مجلة كلية العلوم الاجتماعية**، جامعة الامام محمد بن سعود- السعودية. (3)، (371-420).

أهداف المدارس المسيحية الخاصة ورسالتها

يحدد المجمع الفاتيكاني الثاني هوية المدرسة المسيحية الكاثوليكية وحضورها في مضمار التعليم، ويحدد أهدافها التي تسعى إلى تنشئة الأحداث الإنسانية، وخلق في الأسرة المدرسية جوا مشبعا بروح الحرية والمحبة الإنجيلية، وتهدف إلى مساعدة المراهقين على إنماء شخصيتهم وإنماء تلك الخليقة الجديدة المتعلمة، وتنظيم الثقافة البشرية في اتجاه بشارة الخلاص؛ لتستنير بالإيمان معرفة الطلاب المتدرجة للعلم والحياة والإنسان (مجلس رؤساء الكنائس الكاثوليكية، 2000).

يشير المخطط الرعوي العام (مجلس رؤساء الكنائس الكاثوليكية، 2000) إلى أهداف المدرسة الخاصة المسيحية، ويعددها في النقاط الآتية:

- التعلم، يهدف إلى تجهيز الطلبة بالعلوم اللازمة التي تنمي قدراتهم العقلية، ويعدهم لمزاولة دورهم في المجتمع وتقدمه.

- التربية، وتهدف إلى تنمية شخصية الطلبة بحيث يكونون أصحاب تحليل، وفهم، وتقويم، ونقد، وخيار، وقرار، وعمل.
- الثقافة، فهي تضع الطلبة على صلة بالموروث الثقافي للإنسانية وللمجتمع الذي تعيش فيه، وتطور رؤية للعلاقة بين الإيمان والثقافة.
- تنشئة الإنسان الشامل، وتسعى المدرسة إلى تنمية جميع نواحي الحياة الإنسانية، والذهنية، والعاطفية، والنفسية، والجسدية، والإبداعية، والأخلاقية، والروحية، والدينية.
- تنشئة الإنسان مع جميع ما يلزمه من الصفات الإنسانية سواء في حياته الفردية أو الجماعية، والإنسان المعني هو الإنسان الخلوق المؤمن.
- تنشئة الإنسان المؤمن: تهدف المدرسة إلى تنشئة دينية سليمة وحية من خلال الأجواء العامة للمدرسة، وشبكة العلاقات المتنوعة والمتشبعة القائمة فيها؛ فيكون المؤمن مدركا لإيمانه، ومنتميا إلى عقيدته، بعيدا عن التعصب والسطحية.
- تنشئة المواطن، وتهدف إلى تمكين الطالب للعيش في مجتمعه، وتؤهله للقيام بدوره الإيجابي والفاعل في المجتمع من خلال التربية على الخير العام، واحترام الرأي الآخر، والمشاركة في الحياة العامة البناءة والنزيهة.

مدارس الرهبنية الفرنسيسكانية المعروفة بمدارس تراسنطا

يوجد في فلسطين التاريخية عدد من المدارس الخاضعة لسلطة الرهبنة الفرنسيسكانية، وتعرف بمدارس "تراسنطا"، وهي كلمة إيطالية تعني مدارس الأرض المقدسة (Terra Santa, Holy Land). وتهدف إلى تمكين أبناء الرعايا من العمل كمرشدين سياحيين للحجاج الوافدين لزيارة الأراضي المقدسة وتهيئتهم للعمل. بناء على قرار المجمع العام لرهبنة الفرنسيسكان في العام (1645) الذي انعقد في توليدو في إسبانيا، وطلب من أفراد الجمعية الاعتناء بتربية أبناء الأدلاء السياحيين والذين يخدمون في القدس وبيت لحم والناصرة. وبناء على ذلك القرار انتشرت مدارس الفرنسيسكان في فلسطين. ويوجد في فلسطين عدد من المدارس التابعة للفرنسيسكان وهي: مدارس تراسنطا في بيت لحم، والقدس، وأريحا، ويافا، والرملة، وعكا، والناصرة (موقع مدارس حراسة الأراضي المقدسة).

مدارس رهبنة أخوة المدارس المسيحية المعروفة بمدارس الفرير

عندما قمعت مدارس الفرير (Les Frères) في فرنسا بموجب القانون بعد الثورة الفرنسية (1795) (الموسوعة الكاثوليكة)، انتشرت مدارس الفرير في أوروبا والشرق، تحديداً في تركيا وسوريا ومصر. ومن مصر جاء الأخوة إلى فلسطين وعلى رأسهم الأخ ايفاغر Evagre سنة (1876) (Gonzalez,2008). وبعد ذلك أسست مدارس في مناطق عديدة في فلسطين تابعة لأخوة المدارس المسيحية. فكانت مدرسة الفرير في يافا سنة (1882)، وحيفا سنة (1883)، وبيت لحم سنة (1890)، والناصرة سنة(1892)، وعمان سنة (1950) (Rigautl, 1951). انتقلت مدرسة بيت لحم إلى مبنى جديد سنة (1975)، وترك المبنى القديم ليؤسس فيه جامعة بيت لحم، وهي تابعة أيضا لأخوة المدارس المسيحية. إلا أن الظروف التي عصفت في فلسطين ونتيجة الحروب التي أدت إلى إغلاق مدرسة حيفا سنة (1948) بسبب سقوط قنبلة عليها مما أدى إلى تدميرها. وبسبب العجز المالي، وسوء الإدارة أغلقت مدرسة الفرير في الناصرة سنة (1994). وتم تأسيس مدرسة بيت حنينا في العام (2000) لتلبي حاجة أبناء القدس لمدارس تربوية. ويوجد اليوم في فلسطين أربع مدارس فرير تقدم رسالتها التربوية وهي: القدس، وبيت لحم، ويافا وبيت حنينا (الشوملي، 2013).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

يعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بمعايير اختيار القادة الأكاديميين، وأبعاد الجودة الشخصية، وقد تم تصنيفها إلى محورين: يتعلق المحور الاول للدراسات السابقة ذات العلاقة بمعايير اختيار القادة الاكاديميين، ويتناول المحور الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بالجودة الشخصية وأبعادها. وفي كل محور تم تقسيم الدراسات إلى: دراسات عربية ودراسات اجنبية، مع مراعاة التسلسل الزمني لها، من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

1. الدراسات السابقة ذات العلاقة بمعايير اختيار القادة الأكاديميين:

يعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة العربية ثم الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بمعاييراختيارالقادة الأكادميين.

أ- الدراسات العربية

هدفت دراسة البطي (2004) إلى معرفة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها، كما وهدفت إلى بناء قائمة الكفايات اللازمة لهؤلاء المديرين، والتعرف إلى مدى امتلاكهم وممارستهم لهذه الكفايات، وتكونت عينة الدراسة من (154) مديرا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية بعض الكفايات وضرورة امتلاكها من المديرين، ومن هذه الكفايات: المهارات الفنية، وقيادة الحاسوب، والقدرة على التخطيط، والعمل لساعات طويلة. وأظهرت النتائج أهمية تنمية هذه الكفايات من خلال المشاركة في برامج تطويرية.

أما دراسة السعود (2007) فقد هدفت إلى تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الواقع وتوجهات الإشراف التربوي المعاصر. وتكونت عينة الدراسة من (416) قائداً تربوياً، تم استخدام الاستبانة كأداة لدراسته. وخلصت الدراسة إلى أن المعايير المستخدمة حالياً في اختيار المشرفين تنحصر في المؤهل العلمي والشهادة الجامعية والخبرة. أما المعايير المقترحة لمرشح المشرف التربوي فتتلخص في توافر سمات شخصية متعددة ومتنوعة، ومقدرة المرشح على القيام بالأبحاث والدراسات، وتطوير أداء المعلم.

وأجرى زقوت (2007) دراسة هدفت إلى تطوير معايير اختيار مديري المدارس في وكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين في قطاع غزة. وبلغت عينة الدراسة (655) معلماً ومديراً ومشرفاً. وكشفت عن أهمية المقابلة الشخصية، وضرورة اعتماد السيرة الذاتية في عملية تصنيف وترتيب المتقدمين للوظائف. وأظهرت رفع سنوات الخدمة إلى (10) سنوات كمعيار للفرز الأوليّ، واعتماد سن المتقدمين ممن تعدى الأربعين عاما، ومدى الإقناع والتأثير في

الآخرين، والاتزان الانفعالي، والقدرة على ضبط النفس، والقدرة على الاتصال والتواصل، والأخذ بالسمات الشخصية المناسبة، وضرورة مشاركة المجتمع المحلي في عملية الاختيار، والاهتمام بالسمة الشخصية للمعلمين المتقدمين.

وهدفت دراسة ثلجي (2007) إلى تطوير معايير اختيار القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع وتجارب الدول المتقدمة، حيث تكونت عينة الدراسة من (21) فرداً من مديري الإدارات في مركز الوزارة والتعليم في الميدان. وأظهرت نتائجها أهمية تضمين معايير جديدة لاختيار القادة التربويين: كالكفايات، والسمات الشخصية، وإتقان اللغة الانجليزية، والاختبارات التنافسية، والرتب، والرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، والتسلسل الإداري، واستخدام التكنولوجيا، وتزكية الرؤساء، والمؤهل التربوي.

وقام الحشكي (2009) بدراسة هدفت إلى تطوير معايير معاصرة لاختيار مديري المدارس الثانوية بالأردن في ضوء العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الثقة التنظيمية. وتكونت عينة الدراسة من (549) معلماً ومعلمة من الأقاليم الأردنية الثلاثة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أربعة أبعاد لاختيار المديرين، وهي: السمات الشخصية التي تضمنت ثمانية معايير، وبعد الكفايات الفنية والإشرافية التي تضمنت عشرة معايير، وبعد الكفايات الإدارية الي تضمنت عشرة معايير، وبعد المهارات الاجتماعية التي تضمنت ستة معايير.

وحاولت دراسة البداح والصرايرة (2012) تطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية. تم استخدم المنهج النظري المكتبي المعتمد أدبيات الموضوع المتوافرة؛ بغية التعرف إلى نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال من أجل رسم إطار عام لمعايير إدارة الجودة وضمانها. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تنمية القيم والاتجاهات لبناء ثقافة تنظيمية وراسخة لتأكيد الجودة وعمليات تنفيذها لدى جميع العاملين.

ب- الدراسات الاجنبية

قام ويلي وزملاؤه (Willy, Pepper and Guanzhong, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت معايير القادة في المدارس تصلح لعملية اختيار مديري المدارس الثانوية. علماً بأنّ عينة الدراسة عبارة عن مجموعة من الأبحاث السابقة، ومراجعة لممارسات الاختيار في مجموعتين من الأنظمة العالمية وفي الأنظمة المعمول بها في غرب استراليا. وتوصلت الدراسة إلى أنه على سلطات التربية الاستمرار في عملية الاختيار باستخدام البيانات التي جُمعت، والتي تعطي تغذية راجعة للمرشح والمقيمين. وما يجدر ذكره في هذا السياق أنّ التغذية الراجعة ركزت على الأداء في المهمات، و

خصوصية المكان، وأهمية مراقبة المرشحين في تطوير أنفسهم، وكذلك إطار المعايير التي يستطيع المرشح بها الاستمرار في تطوير نفسه، و تقوية مسؤوليته المهنية.

وهدفت دراسة ساندجايا (Sandjaya,2013) إلى معرفة تطور القيادة الشابة في استراليا. وتكونت الدراسة من ثلاثة أبحاث رئيسة لتحقيق الهدف. وتم إجراء (33) مقابلة مع القادة الشبان، وعشر مقابلات مع المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية، وقدم (97) قائداً إجاباتهم عبر الاستبانة. وأظهرت الدراسة وجود فجوة عميقة بين إدراك طلاب القيادة وإدراك المعلمين بخصوص ما يعلم، وبخصوص متطلبات تطور القيادة. وأظهرت الدراسة عبر الاهتمام للأخلاقيات القيادة عبر تطوير القادة. وخلصت الدراسة إلى تعميق الأبحاث في بناء القادة وفي المعايير الخاصة باختيارهم كقادة لوظائف قيادية.

وأجرى حاجمان وستروب (Hagemann and Stroope, 2013) دراسة هدفت إلى كشف الحاجات الأساسية في تطوير القادة في الجيل القادم. وتكونت عينة الدراسة من قادة شركات الطيران، والطاقة، والهندسة في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن المهارات الأساسية مثل: خلق رؤية للمستقبل وقيادة فريق العمل، واستخراج النتائج، وإدارة الأداء لم تختلف عن الماضي بشيء. وأظهرت كذلك أفضل الاستراتيجيات لتطوير قادة الجيل القادم على كل المستويات القيادية، كالتدريب العملي والتنفيذي.

2. الدراسات السابقة ذات العلاقة بالجودة الشخصية وأبعادها:

يعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة العربية ثم الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالجودة الشخصية وأبعادها.

أ- الدراسات العربية:

حاولت دراسة مزعل (2008) الكشف عن أهمية الكفايات القيادية للجودة الشخصية للعمداء ورؤساء الأقسام في محافظة بغداد لتطوير وتحسين أدائهم. وبلغت عينة الدراسة (164) قيادياً. وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام لتحقيق الجودة الشخصية على النحو الآتي: العلاقات الإنسانية والوظيفية، واتخاذ القرار والخصائص الشخصية لدى الأفراد.

وأجرى عثمان (2011) دراسة هدفت إلى معرفة السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديميين في جامعة صلاح الدين في العراق. تكونت عينة الدراسة من عشرة عمداء، وستة وعشرين رئيس قسم. وركزت الدراسة على السمات الآتية: الوعي، وأداة الانفعالات، والدافعية، والشخصية،

والتعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى كثير من النتائج أهمها: امتلاك معظم القادة التربويين هذه السمات بدرجات متوسطة. وأن سمة المهارات الاجتماعية والدافعية الشخصية يرجع إلى التكوين النفسي، وإلى مدى الضغوط التي يتعرض لها القائد الأكاديمي.

وقامت صبرية اليحيوي (2011) بدراسة هدفت إلى تعرف معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام: وهي الصفات الشخصية الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل، وأداء العمل الفائق، وأساليب تعزيزها. وتكونت عينة الدراسة من (266) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية بلغت درجة متوسطة. وأنّ معيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية بلغ لدى رؤساء الأقسام درجة عالية، وبلغت أبعاد الجودة الشخصية المتعلقة بالصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل درجة متوسطة.

وهدفت دراسة نوفل ومراد ونجيب (2011) إلى معرفة مدى توافر الخصائص الريادية لدى القادة التربويين. وتمثلت عينة الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية في عدد من كليات جامعة الموصل وعددهم (40) فرداً. وأظهرت الدراسة أن هنالك اتفاقاً على الخصائص الريادية وقدرتها على تجسيد الرؤية المستقبلية تجاه التحديات التي تعترض سبيل العمل. كما أظهرت النتائج تفاوتاً في توافر تلك الخصائص لدى القادة، ومثلت خاصية تحمل المخاطر والاستعداد الطوعي للعمل ولساعات طويلة دون ملل أحد المداخل الفعالة لتوجيه العملية الريادية، فضلا على أنهما يسهمان في إقرار السلوك الريادي.

وأما دراسة غلبون وخالد (2013) فقد هدفت إلى التعرف إلى الخصائص القيادية الحديثة، مثل الفاعلية في اتخاذ القرارات، والفاعلية في الاتصال، وإدارة الوقت، وإدارة التغيير، وتأثيرها على أداء المرؤوسين في ليبيا. وتكونت عينة الدراسة من (329) من المديرين ورؤساء الأقسام والموظفين. ومن ثمّ توصلت إلى أن نسبة كبيرة من الخصائص القيادية الحديثة تُمارس، وأنّ خاصية إدارة التغيير هي أكثر الخصائص القيادية تدنيا بين القادة، وبينت الدراسة أهمية الاتصال الفعال والإدارة بالأهداف بأنهما خاصيتان مهمتان في التأثير على أداء المرؤوسين في أماكن العمل المختلفة.

ب- الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة كان (Cann, 2004) إلى التعرف إلى الخصائص الشخصية التي يتوقعها الأشخاص في الآخرين في عدد من العلاقات الشخصية أو العلاقات المهنية. حيث شارك في الدراسة (300) مشارك، منهم (201) تم اختيارهم عشوائيا من العاملين في الجامعات، و (99) تم اختيارهم طوعيا من مساقات علم النفس في الجامعة، في شرق الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج بأن

المشاركين في الدراسة يهتمون بقيم معينة بالرغم من اختلاف العلاقة: علاقة عمل أو علاقة شخصية. وأظهرت النتائج أن استقرار خصائص الشخص مهمة أكثر في علاقات العمل منها في العلاقات الشخصية، كالصداقة أو الحب.

وأجرى كار (Carr, 2006) دراسة هدفت إلى تميز الأبعاد الرئيسة في القيم المهنية في التعليم تحت معايير الإجبار، ومعايير الدور ومعايير المهنية ودورها في تطوير القيم الشخصية والمهنية لدى المعلمين. وأظهرت نتائج دراسته التي أجريت على عينة من المعلمين عددهم (460) معلماً بأن معايير الإجبار تتحكم كثيراً في الانتباه إلى واجبات المعلم ومبادئ الأخلاق، ومعايير الدور لها علاقة بتطوير خصائص الجودة الشخصية، ولاحظ وجود صعوبة في فصل المعايير المهنية من أخلاقيات المعلم وخبرته، وأظهرت النتائج أن مفهوم مهنية المعلم في التعليم وتأهيله تجعله يفقد الخاصية المعرفية الحقيقية من انخراط المعلم التربوي.

وهدفت دراسة مارتن (Martin, 2008) إلى معرفة العلاقة بين الجودة الشخصية والجودة المهنية في الشركات الصناعية في الولايات المتحدة. وتكونت العينة من (500) فرد من العاملين في هذه الشركات. وأظهرت نتائجها ضرورة العمل على استقطاب المرشحين المتفوقين لشغل مناصب في الشركات، وأهمية تطوير العاملين؛ لأنه من المهم التركيز على الجودة الشخصية قبل البدء في أخذ المبادارت لتحسين الجودة الكلية.

وقام ديول وآخرون (Dowell, et al., 2011) بدراسة هدفت إلى تقييم ثبات تنبؤ برنامج الجودة الشخصية لاختيار طلاب الطب في جامعات اسكتلندا. وهي دراسة طولية تمت فيها مقارنة نتائج برنامج الجودة الشخصية بنتائج الطلاب في السنة الأولى. واشترك في الدراسة (626) طالباً من جامعات اسكتلندا. وأظهرت النتائج بأن الطلاب الذين اعتبروا " غير متطرفين" في خصائص الجودة الشخصية التي قيست، وهي الانخراط في المجتمع أو الفصل التام والتحرري أو المجتمعي، كانوا أفضل حالاً من الطلاب الآخرين.

وهدفت دراسة الشلبي (Alshalabi, 2012) إلى معرفة تأثير أداء الجودة الشخصية على استراتيجية إدارة الجودة الشاملة من خلال اثباتات في قطاع مستشفيات الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (287) موظفاً في (6) مستشفيات أردنية. وأظهرت النتائج أن أبعاد الجودة الشخصية الأربعة المتمثلة بالخصائص الإيجابية للشخص، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفعال، والأداء الفائق في العمل، كان لها تأثيرات هامة على استراتيجية إدارة الجودة الشاملة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تمكّن للباحث من الإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعي الدراسة، وهما اختيار القادة والجودة الشخصية وأبعادها. وفرت الدراسات السابقة التي عرضت في هذه الدراسة مجالا هاما للتعرف إلى موضوعي الدراسة، وكيفية التطرق إليهما.

ملخص الدراسات السابقة:

من حيث المنهج والطريقة اعتمدت بعض الدراسات السابقة في أدبياتها على الكتب والدراسات السابقة المعتمدة على تحليل المحتوى، كدراسة شوليتر وولكر (Schlueter and Walker, 2008)، واعتمدت دراسات أخرى على المقابلات الشخصية كدراسة ساندجايا (Sandjaya, 2013) ، واعتمدت غيرها على المنهج المسحي كدراسة البطي (2007)، ودراسة زقوت (2007)، ودراسة مزعل (2008)، ودراسة عثمان (2011)، ودراسة غلبون ومراد (2013)، ودراسة نوفل ومراد ونجيب (2011).

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة للموضوع الأول- تطوير معايير اختيار العاملين: بأن المعايير كثيرة ومتعددة وتشمل المؤهل العلمي والشهادة الجامعية والخبرة (السعود، 2007). كذلك من المعايير التي توصلت إليها الدراسات السابقة، القيم والاتجاهات للأفراد (البداح والصرايرة، 2012). أما الدراسات الأجنبية فأظهرت النتائج بأن المعايير في اختيار العاملين تتمثل في أمور غير رسمية، كالإحالات والترقية والتنقلات (بجاني، 2003)، وكذلك كانت المعايير متمثلة بتطوير الذات وتقوية المسؤولية الشخصية (ويلي وآخرون ،2011).

وأظهرت الدراسات التي عالجت موضوع الجودة الشخصية أن أبعاد الجودة الشخصية كالعلاقات الإنسانية والوظيفية والخصائص الفردية هي عوامل مهمة في بنائها (مزعل، 2008). وكذلك أشارت النتائج إلى أنّ أبعاد الجودة الشخصية تمارس بشكل ضعيف (اليحيوي، 2011)

الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد وفرت الدراسات السابقة –العربية والأجنبية – إطارا أدبياً تربوياً لمتغيرات دراسة معايير الاختيار والجودة الشخصية، واستفاد الباحث في معرفة منهجية الدراسات السابقة والعمليات الإحصائية، وتعرف من خلالها إلى الإطار النظري لمتغيرات الدراسة.

كذلك اعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة على بعض الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة ولا سيما دراسة اليحيوي (2011)، ودراسة الشلبي (2012).

كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة، ولا سيما دراسة مزعل (2008)، ودراسة اليحيوي (2011)، ودراسة الشلبي (2012)، ودراسة (Martin, 2008) في حصر أبعاد الجودة الشخصية الاربعة التي اعتمدت في هذه الدراسة.

أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجال موضوعها، وهو تطوير معايير اختيار قادة تربويين، إلا أنها تميزت من حيث منطلق تطوير المعايير في ضوء الجودة الشخصية. فمثلا، كانت دراسة ثلجي (2007) تعتمد على تطوير المعايير في ضوء الواقع وفي ضوء تجارب الدول المتقدمة، في حين هدفت دراسة الحشكي (2009) إلى تطوير المعايير في ضوء العلاقة بين السمات الشخصية ومستوى الثقة التنظيمية. كذلك، تميزت عن بعض الدراسات من حيث القادة التربويين، وهم في هذه الدراسة مديرو المدارس الخاصة في فلسطين. أما في دراسة السعود (2007) فكانت تهدف إلى تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين. وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة اليحيوي (2011) ودراسة الشلبي (Alshalabi, 2012) من حيث موضوع الجودة الشخصية، إلا أن هذه الدراسة تمايزت عنهما لأنها تعدت دراسة تأثير الجودة الشخصية إلى الانطلاق منها لتطوير معايير اختيار القادة التربويين.

تشابهت هذه الدراسة، كونها دراسة تطويرية تهدف إلى تطوير معايير، مع دراسة السعود (2007) ودراسة ثلجي (2007)، ودراسة الحشكي (2009). وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة السعود، (2007)، ودراسة البداح والصرايرة(2012)، في عملية تطوير المعايير لاختيار قادة، وتتشابه مع دراسة بغاني (2003)، في عملية إيجاد استراتيجيات الاستقطاب والاختيار. كما تتشابه مع دراسة مزعل (2008)، ودراسة اليحيوي (2011)، ودراسة مارتن (2008)، ودراسة الشلبي (2012) في معرفة تأثير الجودة الشخصية على أداء العاملين، ومعرفة أبعادها وكيفية تعزيزها.

تميزت هذه الدراسة في تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين، ولم تقتصر على تقييم المعايير الموجودة، ومعرفة درجة صلاحيتها في الاختيار، كدراسة ويلي وزملائه (Willy, et al., 2011)، ودراسة شوليتر وولكر (Schlueter and Walker, 2008) التي هدفت إلى تحليل معايير التوظيف وصلاحيتها للاختيار.

وما يميّز الدراسة الحالية سعيها إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويين في ضوء أبعاد الجودة الشخصية من ناحية، وتتميز في اختيار المكان وعينة الدراسة من ناحية أخرى، مع العلم أنّ الدراسة ستجرى في المدرسة، وستتكون عينة الدراسة من معلمي المدارس وإدارييها ومديريها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحقيق أهداف الدراسة. حيث تضمن وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة الدراسة، وطرائق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو تطوير معايير لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وفي ضوء أبعاد الجودة الشخصية، فقد لجأ الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي المسحي التطويري، بغية الوقوف على واقع عملية اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة حالياً، ومن ثم تطوير معايير جديدة مناسبة في ضوء هذا الواقع، واستناداً إلى أبعاد الجودة الشخصية كما يوضحها الأدب التربوي.

هذا وقد تم تحقيق هدف الدراسة وفقاً للمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية

تم في هذه المرحلة مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة الأساسية التي تشمل: القيادة والقادة التربويين، والجودة الشخصية وأبعادها، والمدارس الخاصة.

المرحلة الثانية: تحديد الأسس التربوية التي سترتكز عليها عملية تطوير معايير اختيار القادة التربويين

بناء على الأدب التربوي السابق، تم بناء الأسس التي سيطور الباحث المعايير الخاصة باختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين وتشمل أبعاد الجودة الشخصية، وهي:

- الصفات الشخصية الإيجابية.
- العلاقات الإنسانية.
- التواصل الفعال.
- الأداء المتميز في العمل.

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات

تم جمع المعلومات عن واقع عملية اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين، كما تم جمع آراء المفحوصين حول أهمية معايير الجودة الشخصية في اختيار القادة التربويين. ومن أجل تحقيق ذلك، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- **مجتمع الدراسة**

تألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس الخاصة في فلسطين البالغ عددها (212) مدرسة في فلسطين التاريخية (وزارة التربية والتعليم في فلسطين،2014).

- **عينة الدراسة**

تم اختيار عينة قصدية، وتكونت من جميع مدارس تراسنطا، ومدارس الفرير في فلسطين خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2014-2015)، والبالغ عددها (12) مدرسة؛ أي ما نسبته (13%) من مجموع المدارس الخاصة في فلسطين. ثم تم اختيار معلمي وإداريي هذه المدارس للإجابة عن أداة الدراسة. حيث وزعت أداة الدراسة على جميع معلمي مدارس تراسنطا ومدارس الفرير وإدارييها البالغ عددهم (528) معلماً وإدارياً كما يوضحها الجدول الآتي رقم (3).

جدول رقم 3. توزع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة الجنس، والمركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	168	470
	أنثى	302	
المركز الوظيفي	إداري	58	470
	معلم	412	
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	88	470
	بكالوريوس	282	
	ماجستير فأعلى	100	
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	150	470
	10-6	118	
	11 سنة فأكثر	202	
المرحلة التعليمية	أساسي	262	470
	ثانوي	208	

أداة الدراسة

تم تطوير أداة الدراسة من خلال الاعتماد على الأدب النظري المتعلق بموضوعات الدراسة، وعلى بعض أدوات الدراسات السابقة مثل: دراسة مزعل (2008)، ودراسة مارتن (Martin, 2008) ودراسة اليحيوي (2011)، ودراسة الشلبي (Alshalabi, 2012).

ولأغراض الدراسة الحالية، تم استخدام الأداة المطورة التي تقيس واقع اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة، ودرجة أهمية اعتماد معايير الجودة الشخصية في اختيار القادة التربويين. تكونت الأداة من ثلاثة أجزاء: تكون الجزء الأول من (18) فقرة تقيس واقع اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة. وتكوّن الجزء الثاني من (67) فقرة شملت الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية، وهي مجال الصفات الشخصية الإيجابية ويتضمن (18) فقرة، ومجال العلاقات الشخصية ويتضمن (15) فقرة، ومجال التواصل الفعال ويتضمن (13) فقرة، ومجال الأداء المتميز في العمل ويتضمن (21) فقرة. في حين تكوّن الجزء الثالث من (4) فقرات بهدف الطلب من أفراد العينة ترتيب أبعاد الجودة الشخصية حسب أهميتها. وبهذا، يكون عدد فقرات الأداة كاملة (89) فقرة. وصممت الأداة حسب مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي : كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا. وفي الجزء الثالث من الأداة تم قياس الأهمية الكبرى لأبعاد الجودة الشخصية حسب ترتيبها من (1) إلى (4). والملحق رقم (1) يوضح أداة الدراسة بصورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق محتوى تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وفي ضوء أبعاد الجودة الشخصية، عن طريق عرضها على عدد من المحكمين وعددهم (14) محكماً من المختصين في الإدارة التربوية، وأصول التربية، والقياس والتقويم في الجامعة الاردنية، وجامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة، ووزارة التربية والتعليم في فلسطين. وقد طلب منهم تقييم درجة ملاءمة فقرات الاستبانة لما وضعت لقياسه، وانتمائها للمجال الذي أدرجت فيه، ودرجة وضوح صياغة مبادئ التطوير، واقتراح التعديلات المناسبة. والملحق رقم (2) يوضح أسماء المحكمين.

تم اعتماد معيار اتفاق أحد عشر محكما لبيان صلاحية الفقرات، ودقتها اللغوية، وملاءمتها، وانتمائها إلى مجالها لتبقى ضمن المجال، واتفاق ثلاثة محكمين على الأقل على عدم وضوحها لتعديلها. وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية لزيادة وضوحها أو تعديلها. والملحق رقم (3) يوضح أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لواقع الاختيار والأهمية، فقد استخدم فيها معادلة كرونباخ ألفا للتعرف إلى درجة الاتساق الفقرات الداخلي، بلغ قيمة معامل الثبات لواقع الاختيار (0.819)، وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الأربعة للجودة الشخصية ما بين (0.937-0.966). والجدول رقم (4) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول رقم 4. قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات – كرونباخ ألفا
1	واقع الاختيار	**18**	**0.82**
2	الصفات الشخصية الإيجابية	**18**	**0.96**
3	العلاقات الإنسانية	**15**	**0.94**
4	التواصل الفعال	**13**	**0.94**
5	الأداء المتميز في العمل	**21**	**0.96**

تصحيح أداة الدراسة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي التدريج المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: درجة كبيرة جدا (5) درجات، درجة كبيرة (4)، درجة متوسطة (3)، درجة قليلة (2)، ودرجة قليلة جدا (1). ولتقدير أهمية المعيار في اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وفي ضوء الجودة الشخصية، تم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية وذلك حسب المعادلة التالية:

درجة أهمية المعيار= الحد الأعلى للدرجة – الحد الأدنى للدرجة مقسومة على عدد المستويات؛

أي: 5-1= 4 /3 = 1.33

وبهذا يكون المستوى منخفضا إذا كان المتوسط الحسابي ما بين 1- 2.33

ويكون المستوى متوسطا إذا كان المتوسط الحسابي ما بين 2.34- 3.67

ويكون المستوى مرتفعا إذا كان المتوسط الحسابي ما بين 3.68 وأكثر.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- تم تحديد أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد أفراد العينة.
- تم تصميم أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (538) فرداً، استرد منها (480)، وتمت المعالجة الإحصائية لــ (470)، استبانة ورفض (10) استبانات لعدم صلاحيتها.
- تم تفريغ الاستجابات في ذاكرة الحاسوب، كما تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. **المتغيرات الوسيطة:** اشتملت الدراسة على المتغيرات الوسيطة الآتية:

أ- الجنس، وله فئتان (ذكور وإناث).

ب- المؤهل العلمي، وله ثلاث فئات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

ت- المسمى الوظيفي، وله فئتان (إداري ومعلم).

ث- سنوات الخبرة، وله ثلاث فئات (أقل من خمس سنوات، 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)

ج- المرحلة التعليمية، وله فئتان(أساسي وثانوي).

2. **المتغيرات التابعة:**

اشتملت هذه الدراسة على متغير تابع واحد وهو:

- درجة أهمية معاييراختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء أبعاد الجودة الشخصية.

- **المعالجات الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل سؤال، كما يأتي:

- للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من معلمي وإداريي مدارس الفرير وتراسنطا؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عن السؤال الثاني: ما أبعاد الجودة الشخصية كما يوضحها الأدب التربوي الإداري، وما درجة أهميتها لعينة الدراسة؟ تمت الإجابة عنه من خلال استعراض الأدب التربوي السابق والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن خلال استخراج النسب المئوية الناتجة عن عينة الدراسة حول أهمية اعتماد كل بعد من أبعاد الجودة الشخصية.

- للإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة مناسبة المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في أبعاد الجودة الشخصية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة، كما تم استخراج التحليل العاملي لدرجة تشبع الفقرات.

- للإجابة عن السؤال الرابع: ما درجة ملاءمة هذه المعايير المطورة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟ تم عرض المعايير المطورة على عدد من المحكمين، لبيان رأيهم في مدى مناسبتها.

المرحلة الرابعة: تطوير معايير اختيار القادة التربويين

بناء على نتائج الدراسة، تم تطوير معايير اختيار القادة التربويين وفقاً للخطوات الآتية:

1. تطوير المعايير استنادا إلى ما تم مراجعته من أدب تربوي نظري ودراسات سابقة.
2. تحديد واقع اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين.
3. تحديد المعايير التي يجب اعتمادها في اختيار القادة التربويين في ضوء أبعاد الجودة الشخصية الأربعة.
4. وصف المتغيرات وكيفية توظيفها في تطوير المعايير.
5. إيجاد الصدق العاملي للمعايير المطورة.
6. تقديم المعايير المطورة بشكلها النهائي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، وتم عرضها وفقاً لأسئلة الدراسة الأربعة، وذلك على النحو الآتي:

أولا: نتائج السؤال الأول: ما واقع اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تقديراتهم في المعايير المعمول بها في اختيار القادة التربويين في مدارسهم. وقد احتلت الفقرة رقم (11) وهي " صفات الشخص الإيجابية " على الرتبة الأولى كمعيار معمول به في المدارس الخاصة، بناء على تقديرات عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.51) وإنحراف معياري (0.77) . وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (12) وهي "المقدرة على التعامل مع الآخرين" بمتوسط حسابي مقداره (4.43) وإنحراف معياري مقداره (0.74). كما حصلت الفقرات (7، 16، 17، 2، 8، 9، 6، 18، 10، 15، 14، 1، 13) على تقدير ممارسة عالية، وحصلت على متوسط حسابي ما بين (3.69-4.42). أما الفقرات (3،4) فحازت على تقدير ممارسة متوسط بمتوسط حسابي ما بين (3.69-3.99). وجاءت الفقرة الخامسة "علاقات حزبية" في الرتبة الأخيرة في المعايير المعمول بها في اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة بمتوسط حسابي (2.04) وإنحراف معياري (1.22) وهو يقابل درجة ضعيفة من الممارسة. والجدول رقم (5) يوضح النتائج:

جدول رقم 5. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والرتبة، ومستوى الممارسة لتقديرات أفراد عينة الدراسة في المدارس الخاصة في فلسطين في معايير الاختيار المعمول بها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
11	صفات الشخص الإيجابية (الأمانة ، الإخلاص، القدوة،....	4.51	0.77	1	مرتفع
12	المقدرة على التعامل مع الآخرين	4.43	0.74	2	مرتفع
7	قوة الشخصية	4.42	0.78	3	مرتفع
16	الوعي برسالة المدرسة وأهدافها	4.36	0.83	4	مرتفع
17	الوعي لمشكلات العمل وتحدياته	4.36	0.77	4	مرتفع
2	الجدارة (يتملك مهارات الوظيفة)	4.35	0.78	6	مرتفع
8	المقدرة على قبول التغيير	4.27	0.76	7	مرتفع
9	المقدرة على التعامل مع المستجدات	4.23	0.79	8	مرتفع
6	السمعة الشخصية	4.21	0.92	9	مرتفع
18	المهارات اللغوية (امتلاك مهارات لغوية عالية)	4.01	0.85	10	مرتفع
10	الحصول على مؤهل علمي عال	3.99	0.84	11	مرتفع
15	التقدير السنوي (تقدير الرئيس المسؤول)	3.91	0.87	12	مرتفع
14	المقدرة على استخدام التكنولوجيا	3.83	0.85	13	مرتفع
1	الأقدمية	3.71	0.96	14	مرتفع
13	توصية الجهات المسؤولة	3.69	1.06	15	مرتفع
4	علاقات الصداقة أو الزمالة	2.87	1.25	16	متوسط
3	علاقات عائلية	2.73	1.28	17	متوسط
5	علاقات حزبية	2.04	1.22	18	منخفض

ثانيا: نتائج السؤال الثاني: ما أبعاد الجودة الشخصية كما يوضحها الأدب التربوي الإداري، وما درجة أهميتها لعينة الدراسة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة. وفي ضوء مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، تم تحديد أربعة أبعاد للجودة الشخصية، وهي: الصفات الإيجابية الشخصية، والتواصل الفعال، والعلاقات الإنسانية، والأداء المتميز في العمل. إن للأبعاد الأربعة للجودة الشخصية أهمية متساوية وجميعها تتكامل في القائدح لتساعده في تأدية مهامه بجودة عالية وكفاءة مميزة. أما نتائج عينة الدراسة الخاصة بترتيب الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية فقد احتل بُعد الأداء المتميز في العمل الرتبة الأولى بنسبة مئوية (34.9%) من عينة الدراسة . أما الرتبة الثانية فجاء بُعد

الصفات الشخصية الإيجابية بنسبة مئوية (32.8%) من عينة الدراسة . كما حصل بُعد التواصل على الرتبة الثالثة بنسبة مئوية (22.6%). أما بُعد العلاقات الإنسانية فقد جاء في الرتبة الأخيرة بنسبة (10.2%)، والجدول رقم (6) يوضح النتائج.

جدول رقم 6. أبعاد الجودة الشخصية مرتبة بحسب النسبة المئوية كما يراها أفراد عينة الدراسة.

الرقم	البُعد	الرتبة	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتراكمة
4	الأداء المتميز في العمل	الأولى	%34.4	%34.4
1	الصفات الشخصية	الثانية	%32.8	%67.2
3	التواصل الفعال	الثالثة	%22.6	%89.8
2	العلاقات الإنسانية	الرابعة	%10.2	%100

ثالثا: نتائج السؤال الثالث : ما المعايير المناسبة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء أبعاد الجودة الشخصية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات أداة الدراسة لأبعاد الجودة الشخصية الأربعة. وقد جاء بعد الصفات الشخصية الإيجابية في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.53)، وانحراف معياري قدرة (0.52)، وفي الرتبة الثانية العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي قدره (4.52) وانحراف ميعاري قدره (0.51)، وبعد أداء المتميز في العمل في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (4.48) وانحراف معياري قدره (0.52)، وفي الرتبة الأخيرة التواصل الفعال بمتوسط حسابي قدره (4.46) وانحراف معياري قدره (0.50)، وجميعها حصلت على مستوى أهمية مرتفع، والجدول رقم (7) يوضح النتائج.

جدول رقم 7. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى الأهمية لأبعاد الجودة الشخصية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

رقم البُعد	البُعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
1	الصفات الشخصية الإيجابية	الأولى	4.53	0.52	مرتفع
2	العلاقات الإنسانية	الثانية	4.52	0.51	مرتفع
4	الأداء المتميز في العمل	الثالثة	4.48	0.52	مرتفع
3	التواصل الفعال	الرابعة	4.46	0.50	مرتفع

ولمعرفة درجة أهمية كل فقرة من فقرات أداة الدراسة، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات كل بُعد من الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية.

البُعد الأول : الصفات الشخصية الإيجابية

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد الصفات الشخصية الإيجابية، والجدول رقم (8) يوضح النتائج.

جدول رقم 8. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لفقرات بعُد الصفات الشخصية الإيجابية، ورتبتها، وأهميتها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	أهمية اعتماد المعيار
21	يتصف بالولاء للعمل	4.78	0.49	1	مرتفع
20	يتصف بالأمانة	4.78	0.46	1	مرتفع
19	يتصف بالصدق	4.70	0.53	3	مرتفع
24	يتفانى في سبيل عمله	4.64	0.57	4	مرتفع
26	يواجه التحديات (يعالج المشاكل ولا يتهرب	4.56	0.67	5	مرتفع
31	يعرف حدود مسؤوليته	4.55	0.65	6	مرتفع
22	يتمتع بالمرونة	4.55	0.70	6	مرتفع
29	يتصف بالانضباط الذاتي	4.55	0.65	6	مرتفع
23	يتقبل التغيير	4.53	0.66	9	مرتفع
33	يقرن أقواله بأفعاله	4.50	0.70	10	مرتفع
28	يتصف بالتفاؤل	4.48	0.74	11	مرتفع
25	يسيطر على انفعالاته	4.47	0.76	12	مرتفع
30	يتقبل النقد البناء	4.46	0.70	13	مرتفع
32	يملك مقدرة التأثير على الآخرين	4.45	0.69	14	مرتفع
27	يتخطى الإحباطات (الناتجة عن فشل ما)	4.44	0.70	15	مرتفع
34	يستخدم السلطة دون تعسف	4.40	0.81	16	مرتفع
36	يعترف بأخطائه	4.34	0.84	17	مرتفع
35	يتجنب الاستئثار بامتيازات العمل	4.32	0.81	18	مرتفع
الكلي		4.53	0.52	مرتفع	

البُعد الثاني: العلاقات الإنسانية

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد العلاقات الإنسانية. والجدول رقم (9) يوضح النتائج بالتفصيل.

جدول رقم 9. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لفقرات بعُد العلاقات الإنسانية، ورتبتها، وأهميتها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	أهمية اعتماد المعيار
38	يحترم الآخرين	4.66	0.60	1	مرتفع
37	يحترم خصوصية الآخرين	4.62	0.61	2	مرتفع
40	يستخدم كلمات لبقة: من فضلك، شكرا	4.62	0.59	2	مرتفع
39	يتعامل مع الآخرين بتواضع	4.57	0.68	4	مرتفع
41	يعزز العمل الجماعي	4.57	0.64	4	مرتفع
42	يدعم التطور المهني للآخرين	4.55	0.66	6	مرتفع
51	يعاتب بود ومحبة (تغذية راجعة)	4.52	0.66	7	مرتفع
47	عادل في تقييمه	4.52	0.69	7	مرتفع
49	يراعي حقوق الآخرين	4.52	0.69	9	مرتفع
48	يتحدث بطريقة إيجابية عن الزملاء	4.50	0.70	10	مرتفع
43	يثني على جهود الآخرين	4.49	0.68	11	مرتفع
44	يعامل الجميع بعدالة	4.49	0.69	11	مرتفع
45	عادل في توزيع العمل	4.46	0.71	13	مرتفع
50	يلبي مطالب الآخرين المحقة	4.44	0.77	14	مرتفع
46	علاقاته (رابح – رابح) مع الآخرين	4.25	0.78	15	مرتفع
الكلي		4.52	0.51	مرتفع	

البُعد الثالث: التواصل الفعال

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد التواصل الفعال. والجدول رقم (10) يوضح النتائج بالتفصيل.

جدول رقم 10. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لفقرات بُعد التواصل الفعال، ورتبتها، وأهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	أهمية اعتماد المعيار
52	يصغي للآخرين	4.59	0.57	1	مرتفع
56	ينقاش بمنطق وإيجابية	4.58	0.62	2	مرتفع
57	تعليماته واضحة	4.57	0.63	3	مرتفع
55	يتحدث بأسلوب متواضع	4.51	0.64	4	مرتفع
54	يهتم بالمتحدث	4.51	0.59	4	مرتفع
59	يتجنب إهدار الوقت	4.49	0.64	6	مرتفع
63	يتحدث بصورة مباشرة	4.46	0.69	7	مرتفع
64	يتجنب الكلام بغياب الشخص المعني	4.46	0.75	7	مرتفع
62	عباراته إنسانية وواضحة	4.43	0.71	9	مرتفع
58	يعتمد على الأرقام والحقائق	4.39	0.7	10	مرتفع
61	يطلب من الآخرين توضيح فكرتهم	4.38	0.74	11	مرتفع
53	يتجنب مقاطعة كلام الآخرين	4.37	0.65	12	مرتفع
60	يقتضب في كلامه	4.29	0.77	13	مرتفع
الكلي		4.46	0.52	مرتفع	

البُعد الرابع: الأداء المتميز في العمل

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد الأدء المتميز في العمل. الجدول رقم (11) يوضح النتائج بالتفصيل.

جدول رقم 11. المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لفقرات بُعد الأداء المتميز في العمل، ورتبتها، وأهميتها.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	**أهمية اعتماد المعيار**
79	يعرف متطلبات عمله	4.64	0.56	1	مرتفع
65	المقدرة على تحديد الأهداف	4.58	0.59	2	مرتفع
67	المقدرة على إنجاز الأعمال بمواعيدها	4.53	0.61	3	مرتفع
78	يستثمر الموارد المتاحة بفعالية	4.53	0.67	3	مرتفع
68	منفتح على الأفكار الجديدة	4.52	0.62	5	مرتفع
81	يعتمد على التقييم قبل اتخاذ القرار	4.51	0.71	6	مرتفع
66	المقدرة على بناء الخطط	4.51	0.67	6	مرتفع
80	يحدد معايير قابلة للتحقيق	4.51	0.64	6	مرتفع
82	يتكيف مع الظروف	4.5	0.65	9	مرتفع
69	يعتبر التغيير وسيلة للتحسين	4.49	0.65	10	مرتفع
72	يسعى للتطوير الدائم	4.49	0.68	10	مرتفع
73	يقيم عمله	4.48	0.69	12	مرتفع
77	يؤدي عمله بطريقة متميزة	4.48	0.66	12	مرتفع
74	يصحح أخطاءه	4.47	0.74	14	مرتفع
76	يضع البدائل	4.45	0.7	15	مرتفع
70	يتخذ القرار بالوقت المناسب	4.44	0.73	16	مرتفع
75	يتحسس المشاكلات	4.42	0.68	17	مرتفع
85	يدير فرق العمل بفعالية	4.42	0.74	17	مرتفع
83	يركز على عمل الأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى	4.4	0.73	19	مرتفع
84	ينظر للمشاكلات على أنها فرص للتحسين	4.4	0.69	19	مرتفع
71	يحاور الآخرين قبل اتخاذ القرار	4.37	0.81	21	مرتفع
الكلي		4.48	0.50	مرتفع	

وفي ضوء نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة أهمية اعتماد المعايير، قام الباحث بتطوير معايير اختيار القادة التربويين من خلال إجراء التحليل العاملي (Factor Analysis) باستخدام تحليل المكونات الرئيسة (Principle Component Factor Analysis) لمعايير أبعاد الجودة الشخصية الأربعة مجتمعة، ومعايير كل بُعد من أبعاد الجودة الشخصية الأربعة، إذ تم استخراج

قيم الجذر الكامن (Eigen Value) للعوامل المشبعة بمعايير الاختيار، ونسبة التباين التي يفسرها كل معيار من تلك المعايير، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة، على النحو الآتي:

تم استخراج قيم الجذر الكامن للعوامل المشبعة بالأبعاد الأربعة للجودة الشخصية مجتمعة، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل على حدة من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة، وأظهرت النتائج أن هناك عشرة عوامل لها الجذر الكامن أكثر من واحد صحيح. ويوجد عامل واحد سائد وجذره الكامن يساوي (33.554)، وله نسبة تباين مفسر (50.080%). والجدول الآتي رقم (12) يوضح النتائج.

جدول رقم 12. قيم الجذر الكامن للعوامل المتشبعة بالأبعاد كافة، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة.

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي %
1	33.554	50.080	50.080
2	3.138	4.683	54.763
3	2.162	3.227	57.990
4	1.731	2.583	60.573
5	1.722	2.570	63.142
6	1.418	2.116	65.258
7	1.230	1.836	67.094
8	1.216	1.814	68.909
9	1.069	1.596	70.505
10	1.035	1.544	72.049
11	0.851	1.270	73.320
12	0.837	1.249	74.569
13	0.814	1.215	75.784
14	0.784	1.170	76.953
15	0.707	1.055	78.008
16	0.671	1.001	79.009
17	0.663	0.990	79.998
18	0.620	0.926	80.924
19	0.608	0.907	81.831
20	0.580	0.865	82.696
21	0.559	0.834	83.530
22	0.539	0.805	84.334
23	0.504	0.752	85.086
24	0.486	0.725	85.811
25	0.468	0.698	86.510
26	0.457	0.682	87.192

87.846	0.655	0.439	27
88.468	0.621	0.416	28
89.047	0.579	0.388	29
89.616	0.570	0.382	30
90.162	0.545	0.365	31
90.699	0.538	0.360	32
91.229	0.530	0.355	33
91.730	0.502	0.336	34
92.198	0.467	0.313	35
92.647	0.450	0.301	36
93.083	0.436	0.292	37
93.498	0.415	0.278	38
93.900	0.402	0.269	39
94.296	0.396	0.265	40
94.648	0.352	0.236	41
94.987	0.339	0.227	42
95.319	0.332	0.222	43
95.646	0.327	0.219	44
95.960	0.314	0.210	45
96.262	0.302	0.202	46
96.549	0.287	0.193	47
96.830	0.281	0.188	48
97.106	0.276	0.185	49
97.371	0.265	0.177	50
97.615	0.244	0.164	51
97.837	0.222	0.149	52
98.058	0.221	0.148	53
98.271	0.213	0.143	54
98.470	0.199	0.133	55
98.663	0.193	0.129	56
98.840	0.177	0.118	57
99.004	0.165	0.110	58
99.168	0.163	0.109	59
99.305	0.137	0.092	60
99.441	0.136	0.091	61
99.556	0.115	0.077	62
99.664	0.108	0.073	63
99.767	0.103	0.069	64
99.854	0.087	0.058	65
99.930	0.076	0.051	66

100.000	0.070	0.047	67

ومما سبق تم استخلاص عشرة عوامل ساهمت في تفسير ما نسبته (72.049) % من التباين الكلي، ويبين الجدول الآتي رقم (13) خلاصة التحليل العاملي للعوامل العشرة، ومقدار تشبعات كل العامل بعد عملية تدوير المحاور.

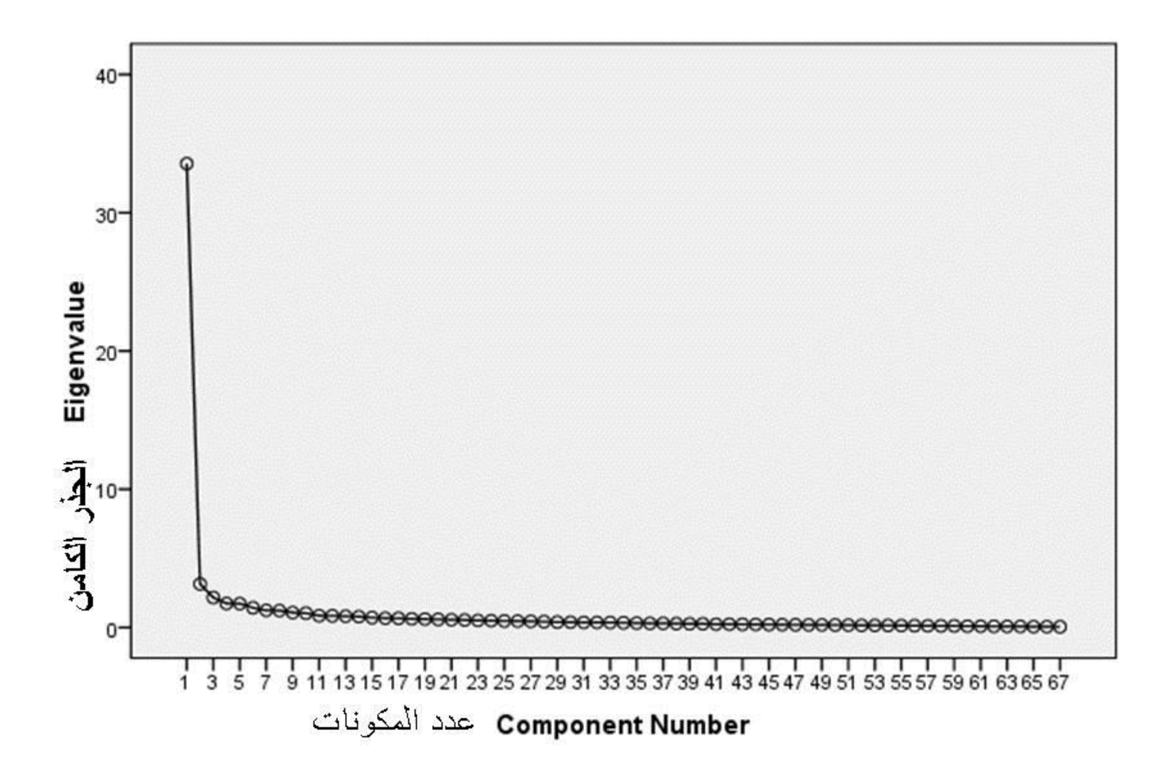
جدول رقم 13. تشبعات العوامل العشرة بعد عملية التدوير.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	عوامل / متغيرات
				0.747						1
				0.803						2
				0.715						3
				0.500						4
								0.577		5
				0.490						6
								0.627		7
								0.752		8
								0.759		9
								0.650		10
								0.644		11
								0.651		12
								0.619		13
								0.610		14
								0.664		15
								0.669		16
								0.637		17
								0.599		18
					0.565					19
					0.612					20
					0.638					21
					0.703					22
					0.646					23
					0.637					24
							0.400			25
							0.568			26
							0.458			27
							0.357			28
							0.634			29
							0.647			30
							0.734			31
							0.558			32

							0.557			33
			0.678							34
			0.664							35
			0.697							36
			0.509							37
						0.425				38
						0.450				39
						0.559				40
						0.461				41
						0.664				42
						0.628				43
						0.452				44
						0.604				45
						0.505				46
		0.783								47
		0.680								48
		0.483								49
									0.426	50
									0.462	51
									0.605	52
									0.641	53
									0.512	54
									0.519	55
									0.574	56
									0.621	57
									0.674	58
									0.623	59
									0.609	60
									0.487	61
									0.674	62
									0.716	63
									0.717	64
									0.680	65
									0.717	66
									0.684	67

ويبين الشكل الآتي رقم (8) أن هنالك تغيراً كبيراً في ميل المنحنى بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيم بقية الجذور الكامنة مما يشير إلى وجود عامل سائد واحد.


الشكل 8. التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المشبعة للأبعاد الأربعة للجودة الشخصية.



وللتحقق من الصدق العاملي لمجالات الأداة؛ أي أبعاد الجودة الشخصية، تم استخراج الجذر الكامن لكل مجال؛ أي لكل بُعد من الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية كل على حدة، وفيما يأتي عرض مفصّل عن الأبعاد الأربعة.

البعد الأول: الصفات الشخصية الإيجابية

تم استخراج قيم الجذر الكامن للعوامل المشبعة بمجال الصفات الإيجابية الشخصية، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة، وبينت النتائج أن هناك عاملين اثنين لهما قيمة الجذر الكامن أكثر من (1) صحيح. والجدول رقم (14) الآتي يوضح هذه النتائج.

جدول رقم 14. قيم الجذر الكامن للعوامل المتشبعة بمجال الصفات الشخصية الإيجابية، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة.

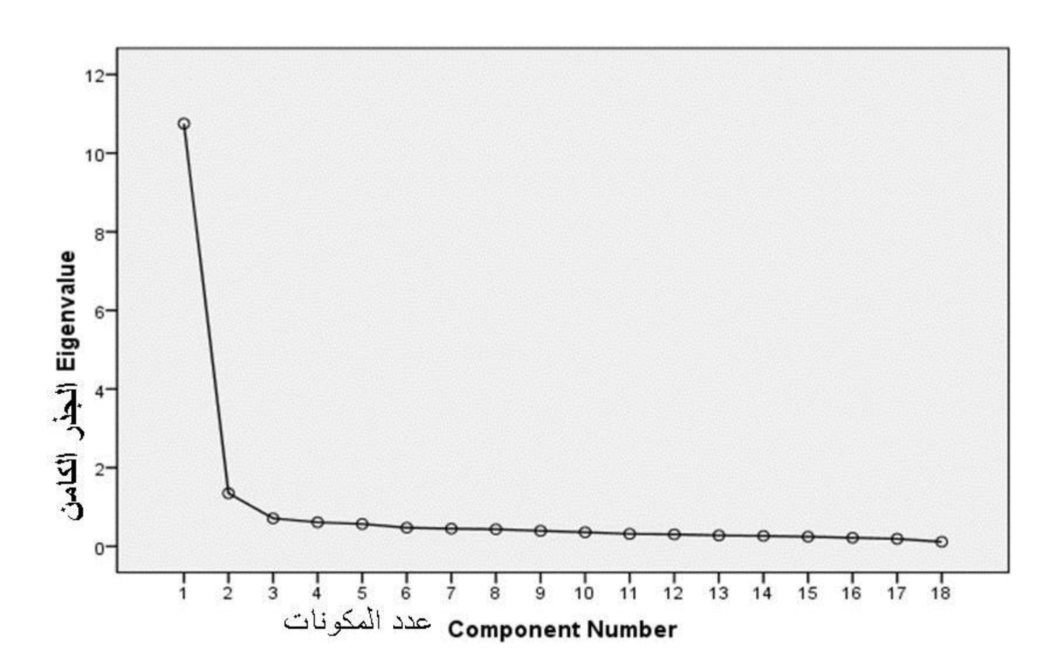
العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	10.751	59.727	59.727
2	1.348	7.487	67.214
3	0.709	3.941	71.155
4	0.610	3.388	74.543
5	0.567	3.148	77.692
6	0.472	2.621	80.313
7	0.448	2.488	82.801
8	0.433	2.403	85.204
9	0.392	2.179	87.383
10	0.356	1.980	89.363
11	0.314	1.745	91.108
12	0.302	1.678	92.786
13	0.276	1.533	94.319
14	0.263	1.461	95.780
15	0.243	1.352	97.131
16	0.216	1.198	98.330
17	0.189	1.047	99.377
18	0.112	0.623	100.000

ومما سبق تم استخلاص عاملين ساهما في تفسير ما نسبته (67.214) % من التباين الكلي، ويبين الجدول الآتي رقم (15) خلاصة التحليل العاملي، ومقدار تشبعات العوامل بعد عملية تدوير المحاور، ويضم هذا العامل المتغيرات الثمانية عشر.

جدول رقم 15. تشبعات العاملين في مجال الصفات الشخصية الإيجابية بعد عملية التدوير.

عوامل / متغيرات	1	2
1		0.828
2		0.861
3		0.825
4		0.658
5	0.582	
6		0.603
7	0.676	
8	0.807	
9	0.830	
10	0.780	
11	0.769	
12	0.729	
13	0.716	
14	0.720	
15	0.739	
16	0.759	
17	0.735	
18	0.701	

ويبين الرسم البياني الآتي أن هناك تغيراً كبيراً في ميل المنحنى بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيم بقية الجذور الكامنة، مما يرجح وجود عامل سائد واحد. ويوضح كذلك الشكل رقم (9) الجذور الكامنة المشبعة ببُعد الصفات الشخصية الإيجابية.



الشكل 9. التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المشبعة بمجال الصفات الشخصية الإيجابية.

البُعد الثاني: العلاقات الإنسانية

تم استخراج قيم الجذر الكامن للعوامل المشبعة ببُعد العلاقات الإنسانية، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل على حدة من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة، وقد أظهرت النتائج أن هناك عاملين اثنين لهما قيمة الجذر الكامن أكثر من واحد صحيح. مما يدل على وجود عاملين. والجدول الآتي رقم (16) يوضح النتائج.

جدول رقم 16. قيم الجذر الكامن للعوامل المتشبعة في بُعد العلاقات الشخصية، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة.

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	8.574	57.162	57.162
2	1.505	10.036	67.198
3	0.780	5.200	72.398
4	0.647	4.310	76.708
5	0.517	3.447	80.155
6	0.498	3.319	83.474
7	0.412	2.743	86.217
8	0.390	2.600	88.818
9	0.366	2.440	91.257
10	0.286	1.910	93.167
11	0.247	1.645	94.812
12	0.226	1.508	96.320
13	0.219	1.460	97.780
14	0.200	1.335	99.115
15	0.133	0.885	100.000

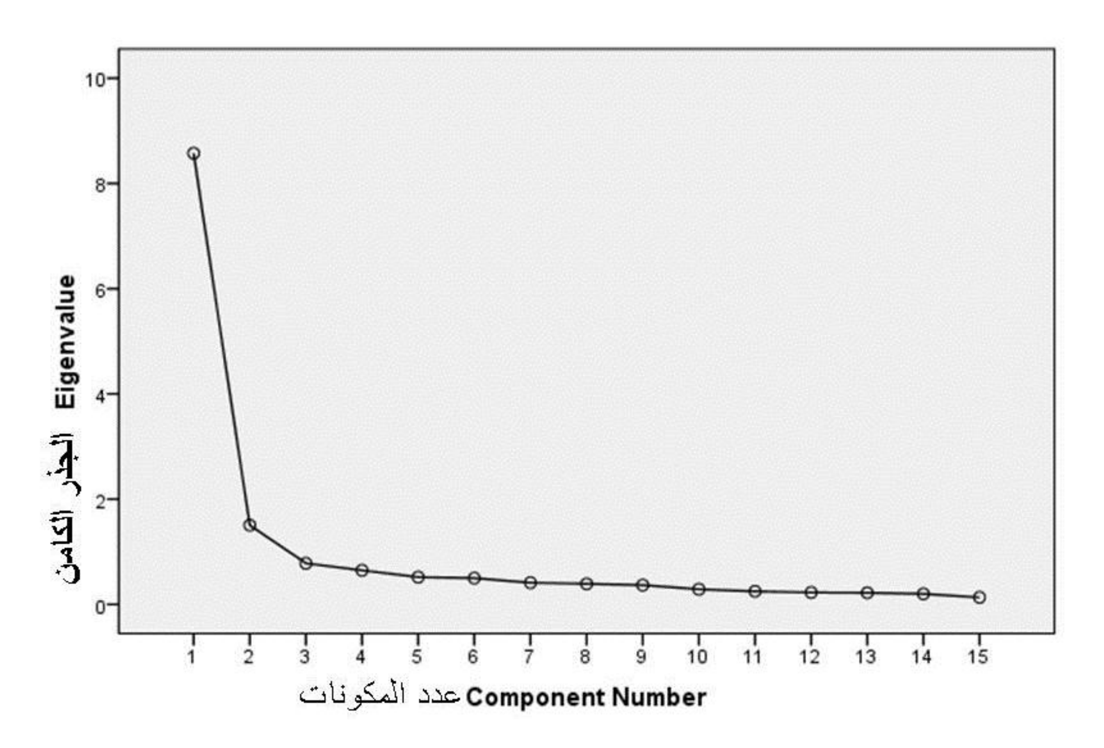
ومما سبق تم استخلاص عاملين ساهما في تفسير ما نسبته (67.198) % من التباين الكلي، ويبين الجدول الآتي رقم (17) خلاصة التحليل العاملي ومقدار تشبعات العامل بعد عملية تدوير المحاور، ويضم هذا العامل خمسة عشر متغيرا.

جدول رقم 17 . تشبعات العاملين في بُعد العلاقات الإنسانية

بعد عملية التدوير.

2	1	العامل / المتغيرات
0.679		1
0.747		2
0.779		3
0.809		4
0.764		5
0.787		6
	0.567	7
	0.805	8
	0.754	9
	0.678	10
	0.818	11
	0.800	12
	0.801	13
	0.756	14
	0.711	15

يبين الرسم البياني الآتي أن هناك تغيراً كبيراً في ميل المنحنى بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيم بقية الجذور الكامنة، مما يرجح وجود عامل سائد واحد. ويوضح كذلك الشكل رقم (10) الجذور الكامنة المتشبعة ببُعد العلاقات الإنسانية.



الشكل 10. التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المتشبعة ببُعد العلاقات الإنسانية.

البُعد الثالث : التواصل الفعال

تم استخراج قيم الجذر الكامن للعوامل المتشبعة ببُعد التواصل الفعال، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل على حدة من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة، وأظهرت النتائج أن هناك عاملين لهما قيمة الجذر الكامن أكثر من واحد صحيح، ونسبة التباين المفسر لهما (65.175%) . والجدول الآتي رقم (18) يوضح النتائج.

جدول رقم 18. قيم الجذر الكامن للعوامل المتشبعة ببُعد التواصل الفعال، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة.

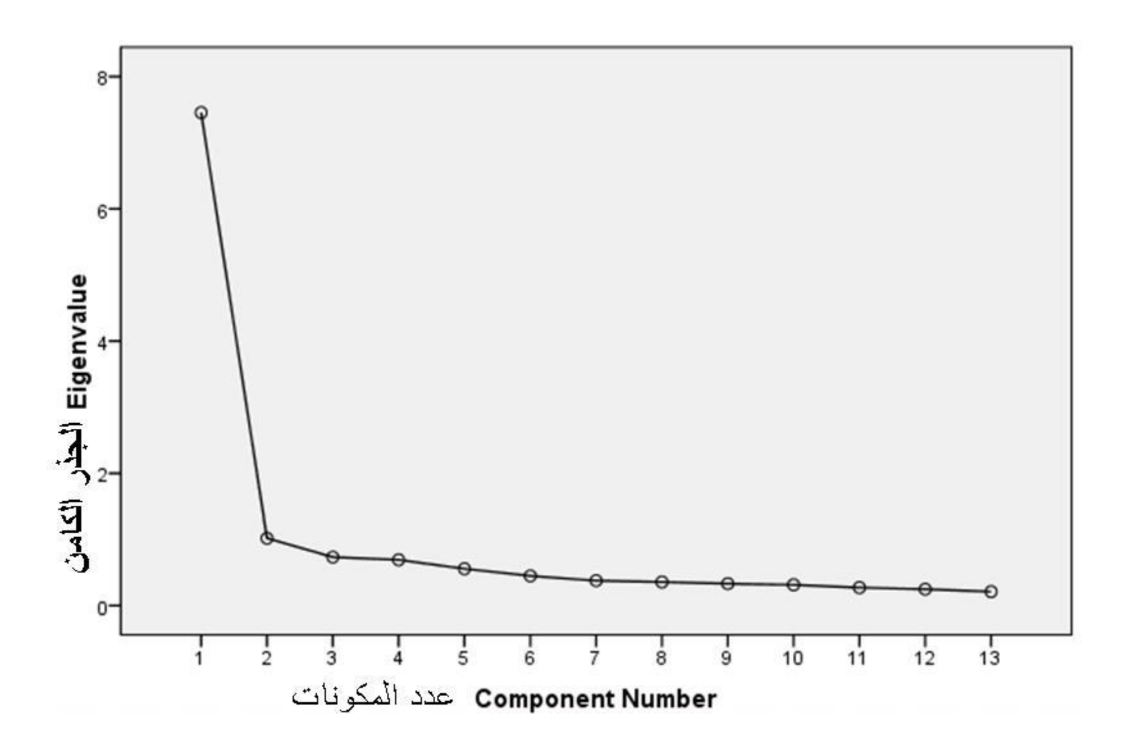
العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	7.455	57.350	57.350
2	1.017	7.826	65.176
3	0.732	5.632	70.807
4	0.691	5.315	76.123
5	0.556	4.275	80.397
6	0.448	3.448	83.845
7	0.375	2.886	86.731
8	0.355	2.731	89.462
9	0.330	2.539	92.001
10	0.313	2.405	94.406
11	0.271	2.084	96.491
12	0.247	1.897	98.388
13	0.210	1.612	100.000

ومما سبق تم استخلاص عاملين ساهما في تفسير ما نسبته (65.176) % من التباين الكلي، ويبين الجدول الآتي خلاصة التحليل العاملي في العامل الوحيد، ومقدار تشبعات العامل بعد عملية التدوير المحاور، ويضم هذا العامل ثلاثة عشر متغيراً، والجدول رقم (19) يوضح قيم تشبعات العامل في بعد التواصل الفعال.

جدول رقم 19. تشبعات العاملين ببُعد التواصل الفعال بعد عملية التدوير.

2	1	العامل / المتغيرات
0.833		1
0.777		2
0.774		3
0.695		4
	0.581	5
	0.717	6
	0.704	7
	0.618	8
	0.759	9
	0.706	10
	0.666	11
	0.800	12
	0.789	13

ويبين الرسم البياني الآتي أن هناك تغيراً كبيراً في ميل المنحنى بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيم بقية الجذور الكامنة، مما يرجح وجود عامل سائد واحد. ويوضح كذلك الشكل رقم (11) الجذور الكامنة المتشبعة ببُعد التواصل الفعال.



الشكل 11. التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المتشبعة ببُعد التواصل الفعال.

البُعد الرابع : الأداء المتميز في العمل

تم استخراج قيم الجذر الكامن للعوامل المتشبعة ببُعد الأداء المتميز في العمل، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل على حدة من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة، وأظهرت النتائج أن هناك عاملين لهما الجذر أكثر من واحد صحيح، ولهما نسبة تباين مفسر (65.461%). والجدول الآتي رقم (20) يوضح النتائج.

جدول رقم 20. قيم الجذر الكامن للعوامل المتشبعة ببُعد الأداء المتميز في العمل، ونسبة التباين التي يفسرها كل عامل من تلك العوامل، ونسبة التباينات التراكمية المفسرة.

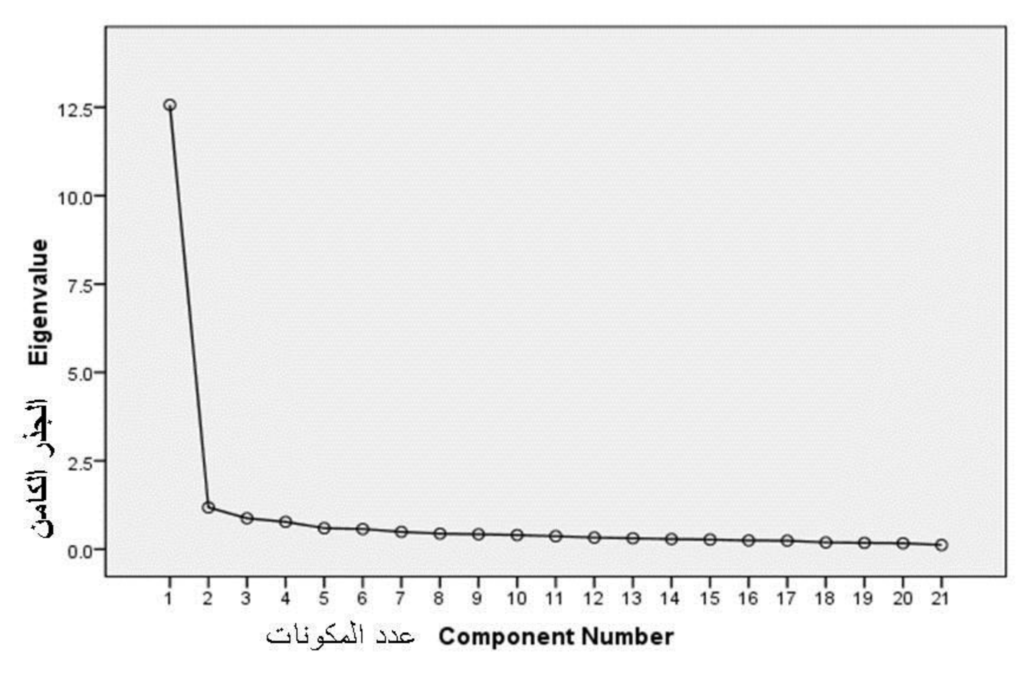
العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	12.568	59.847	59.847
2	1.179	5.614	65.461
3	0.873	4.156	69.617
4	0.773	3.679	73.296
5	0.594	2.829	76.125
6	0.570	2.713	78.838
7	0.489	2.328	81.166
8	0.439	2.091	83.257
9	0.421	2.003	85.260
10	0.398	1.897	87.158
11	0.367	1.747	88.905
12	0.328	1.561	90.465
13	0.309	1.472	91.937
14	0.284	1.350	93.288
15	0.271	1.288	94.576
16	0.246	1.173	95.749
17	0.239	1.137	96.886
18	0.190	0.907	97.793
19	0.178	0.847	98.639
20	0.167	0.797	99.436
21	0.118	0.564	100.000

ومما سبق تم استخلاص عاملين اثنين ساهما في تفسير ما نسبته (65.461) % من التباين الكلي. ويبين الجدول الآتي خلاصة التحليل العاملي في العاملين، ومقدار تشبعات العامل بعد عملية تدوير المحاور، ويضم هذا العامل واحدا وعشرين متغيرا. والجدول الآتي رقم (21) يوضح النتائج.

جدول رقم 21. تشبعات العاملين في بُعد الأداء المتميز في العمل بعد عملية التدوير.

العامل / المتغيرات	1	2
1		0.867
2		0.863
3		0.657
4		0.608
5	0.555	
6	0.702	
7	0.776	
8	0.672	
9	0.722	
10	0.736	
11	0.750	
12	0.815	
13	0.725	
14	0.665	
15	0.576	
16	0.679	
17	0.765	
18	0.757	
19	0.658	
20	0.780	
21	0.732	

ويبين الرسم البياني الآتي أن هناك تغيراً كبيراً في ميل المنحنى بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيم بقية الجذور الكامنة، مما يرجح وجود عامل سائد واحد. ويوضح كذلك الشكل رقم (12) الجذور الكامنة المتشبعة ببُعد أداء العمل الفائق.



الشكل 12. التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المتشبعة ببُعد الأداء المتميز في العمل.

وفي ضوء استجابات المفحوصين، قام الباحث بوضع معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين، وتكونت المعايير من (67) معيار موزعةً على أربعة أبعاد وهي: بُعد الصفات الشخصية الإيجابية، وحاز على (18) معيار، بنسبة مئوية (26.8%). وبُعد العلاقات الإنسانية، وحاز على (15) معيار، بنسبة مئوية (22.4%). وبُعد التواصل الفعال، وحاز على (13) معيار، بنسبة مئوية (19.4%). وبُعد الأداء المتميز في العمل، وحاز على (23) معيار، بنسبة مئوية (31.4%). والجدول رقم (22) يبين ذلك.

جدول رقم 22. النسب المئوية لأبعاد معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين حسب تقديرات عينة الدراسة.

رقم البُعد	أبعاد معايير اختيار القادة التربويين	عدد المعايير	النسبة المئوية إلى عدد المعايير
1	الصفات الشخصية الإيجابية.	18	%26.8
2	العلاقات الإنسانية.	15	%22.4
3	التواصل الفعال.	13	%19.4
4	الأداء المتميز في العمل.	21	%31.4
	المجموع الكلي	67	%100

وتأسيساً على ما سبق، قام الباحث باستخلاص معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية، وقد وتكونت تلك المعايير من (67) معياراً موزعةً على أربعة أبعاد، واتخذت الإطار الآتي:

أولا - اسم المعايير: تسمى هذه المعايير "معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين".

ثانيا- هدف المعايير: تهدف هذه المعايير إلى تجويد عملية اختيار القادة التربويين؛ لضمان حسن سير العمل، وتطويره، وتفعيل موارد المنظمات التربوية، واستثمار الفرص المتاحة للتطوير، والتحسين، وتجويد العملية التعليمية التعلمية. كما تهدف إلى تعزيز الثقة بالقيادات التربوية التي يتم تعيينها في المدارس الخاصة. وبشكل أكثر تحديداً فإن المؤمل من استخدام هذه المعايير أن تؤدي إلى اختيار القائد التربوي الذي يتصف بما يلي :

المميز:Distinguished وتعني أن الفرد يحمل صفات شخصية إيجابية.

المتفهم: Understanding وتعني أن الفرد قادر على بناء علاقات إنسانية جيدة.

المُعبِّر: Expressive وتعني أن الفرد قادر على إيصال أفكاره وتعليماته بسهولة ويسر.

المبدع: Creative وتعني أن الفرد قادر على تنفيذ متطلبات عمله بأداء متميز في العمل.

ويطلق على هذه المعايير **"الميمات الأربعة "**؛ لأن الصفات الأربعة تبدأ بحرف الميم.

وتحتاج الأبعاد الأربعة إلى شخص يطورها بفكره ومعرفته، فهو المفكر Thinker الذي يعمل على تطوير مدرسته وفق منهجية علمية تربوية، وتطوير أبعاد الجودة الشخصية في ذاته، وتطوير الجودة الشاملة في مؤسسته.

ثالثا: مكونات المعايير: تتكون هذه المعايير من (67) معياراً فرعياً تتدرج تحت أربعة أبعاد رئيسية وهي:

أ- معايير الصفات الشخصية الإيجابية

عند اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة عليهم أن يتحلوا بالصفات الشخصية الإيجابية التي تعمل على مساعدتهم في القيام بواجباتهم ومهماتهم على أكمل وجه. وتقسم الصفات الشخصية الإيجابية إلى ثلاثة محاور في الشخصية وهي: معايير السمات، ومعاييرالمشاعر، ومعايير القيم، والهدف الرئيس من تقسيم معايير الصفات الشخصية الإيجابية هو تبسيطها إلى مكوناتها الأساسية الثلاثة. والصفات هي:

1- أن يتصف بالصدق.
2- أن يتصف بالأمانة.
3- أن يتصف بالولاء للعمل.
4- أن يتمتع بالمرونة.
5- أن يتقبل التغيير.
6- أن يتفانى في سبيل عمله.
7- أن يسيطر على انفعالاته.
8- أن يواجه التحديات اليومية.
9- أن يتصف بالتفاؤل.
10- أن يتخطى الإحباطات.
11- أن يتصف بالانضباط الذاتي.
12- أن يتقبل النقد البناء.
13- أن يعرف حدود مسؤوليته.
14- أن يملك المقدرة على التأثير على الآخرين.
15- أن يقرن أقواله بأفعاله.
16- أن يستخدم السلطة دون تعسف.
17- أن يتجنب الاستئثار بامتيازات العمل.
18- أن يعترف بأخطائه.

ب- معايير العلاقات الإنسانية

تعتبر المقدرة على بناء علاقات إنسانية عاملاً مهماً في نجاح المؤسسات التربوية؛ لذلك على الشخص القائد التربوي أن يكون قادرا على ممارسة هذه المعايير. تقسم هذه المعايير إلى بعدين رئيسين هما: نظرة القائد إلى الفرد نظرة شخصية؛ أي كإنسان ونظرة القائد إلى الفرد كعضو في جماعة العمل. والبعدان هما: نظرة ذات بُعد شخصي ونظرة ذات بُعد مؤسسي. والمعايير هي:

19- يحترم الآخرين.
20- يحترم خصوصية الآخرين.
21- يتعامل مع الآخرين بتواضع.
22- يستخدم كلمات لبقة مع الآخرين.
23- يعزز العمل الجماعي.
24- يدعم التطور المهني للآخرين.

25- يثني على جهود الآخرين.
26- يعامل الجميع بعدالة.
27- يعدل في توزيع العمل.
28- يتحدث بطريقة إيجابية عن الزملاء.
29- يراعي حقوق الآخرين.
30- يلبي مطالب الآخرين المحقة.
31- يعاتب بود ومحبة.
32- يعدل في التقييم.
33- يبني علاقات رابح- رابح مع الآخرين.

ت- معايير التواصل الفعال

تنقسم معايير بُعد التواصل إلى مجموعتين رئيستين هما: مجموعة المعايير الخاصة بالرسالة، ومجموعة المعايير الخاصة بالمرسل إليه أو المتحدث إليه. والمعايير هي:

34- يصغي للآخرين.
35- يتجنب مقاطعة كلام الآخرين.
36- يهتم بالمتحدث.
37- يتحدث بأسلوب متواضع.
38- يناقش بمنطق وإيجابية.
39- تعليماته واضحة.
40- يعتمد على الأرقام والحقائق.
41- يتجنب إهدار الوقت.
42- يقتضب في كلامه.
43- يطلب من الآخرين توضيح أفكارهم.
44- عباراته إنسانية وواضحة.
45- يتحدث بصورة مباشرة.
46- يتجنب الحديث بغياب الشخص المعني.

ث- معايير الأداء المتميز في العمل

تتضمن معايير بُعد الأداء المتميز في العمل معايير ذات توجه مهاراتي ومعايير ذات توجه تقييمي، ومعايير للسمات الشخصية الخاصة بالأداء، والمعايير هي:

47- المقدرة على تحديد الأهداف.

48- المقدرة على بناء الخطط.

49- المقدرة على إنجاز الأعمال بمواعيدها.

50- منفتح على الأفكار الجديدة.

51- يعتبر التغيير وسيلة للتحسين.

52- يتخذ القرار بالوقت المناسب.

53- يحاور الآخرين قبل اتخاذ القرار.

54- يسعى للتطوير الدائم.

55- يقيم عمله.

56- يصحح أخطاءه.

57- يتحسس المشكلات.

58- يضع البدائل.

59- يؤدي عمله بطريقة متميزة.

60- يستثمر الموارد المتاحة بفعالية.

61- يعرف متطلبات عمله.

62- يحدد معايير قابلة للتحقيق.

63- يعتمد على التقييم قبل اتخاذ القرار.

64- يتكيف مع الظروف.

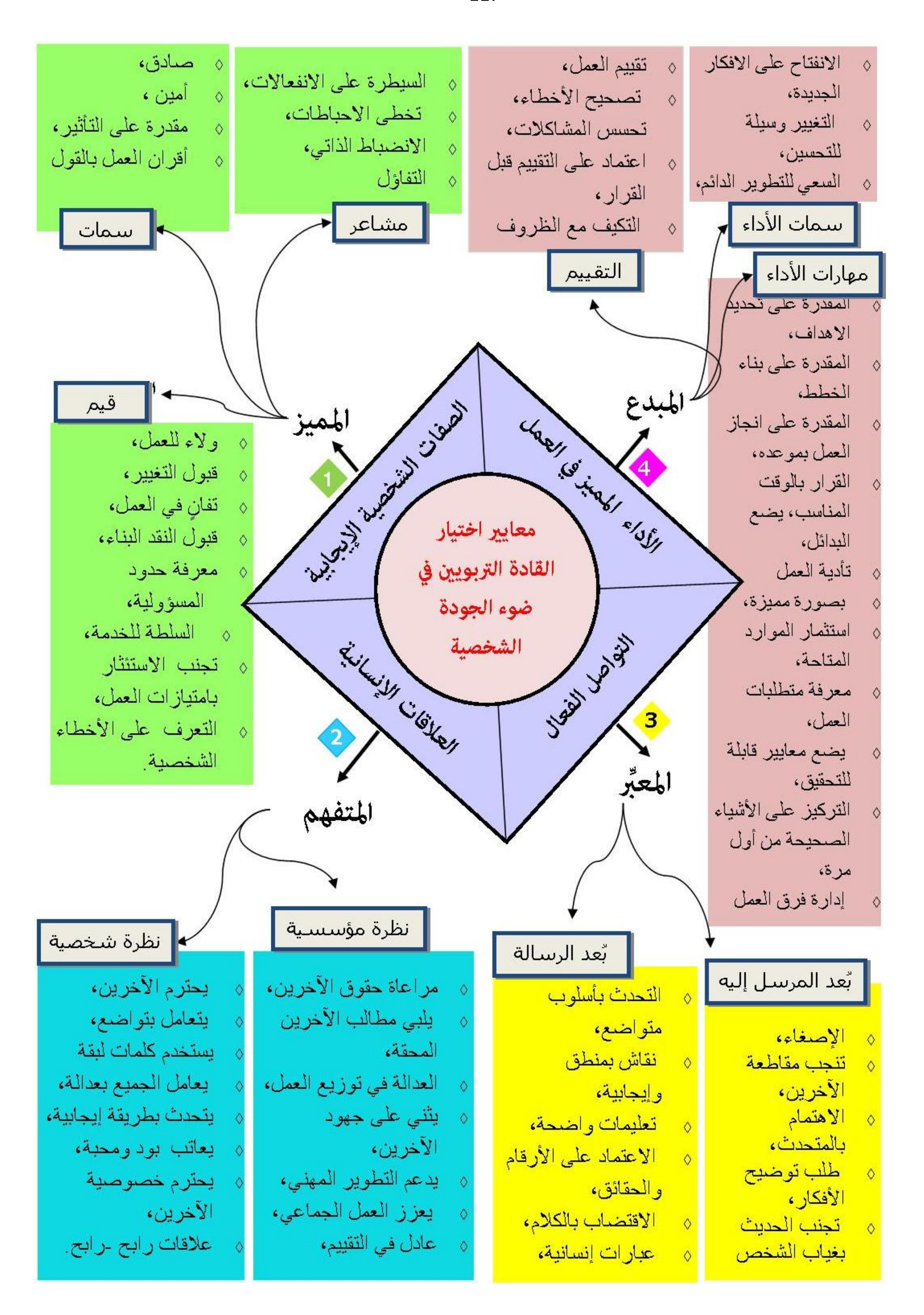
65- يركز على عمل الأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى.

66- ينظر للمشكلات على أنها فرص للتحسين.

67- يدير فرق العمل بفعالية.

وعليه، فإن المؤمل أن تساعد هذه المعايير المطورة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في ضوء الجودة الشخصية في اختيار القائد الأفضل. إن القائد التربوي الفعال، والكفؤ، والقادر على صناعة الفرق، والقادر على تجويد العملية التربوية، والقادر على تجويد القيادة في مؤسسته التربوية؛ لا بد أن يتحلى بأبعاد الجودة الشخصية مجتمعة. إن لكل بُعد من أبعاد الجودة الشخصية أهمية وضرورة، يعمل كل بُعد على إضاءة زاوية معينة في محيط عمل القائد، وعند تكامل الإضاءة من الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية يكون هنالك نورٌ يضيء الطرق للقائد التربوي الفعال، فيسير بكل ثقة بعيداً عن الإرتجال، وبعيداً عن كلمة "لنجرب". تستقيم مؤسساتنا التربوية، وتتطور، وتحلق في الآفاق البعيدة إذا توفر لها قادة تربويون فيهم نسبة الجودة الشخصية مرتفعة. فبقدر امتلاك القائد التربوي لأبعاد الجودة

الشخصية يكون قادرا على النهوض بمؤسسته. إن الجودة الشخصية هي طريق الإنسان نحو الكمال المنشود، ونحو الإنسانية الرفيعة، ونحو الشخصية المكتملة، ونحو النجاح الباهر، ونحو التميز اللامع، ونحو الآفاق البعيدة، ونحو الأهداف صعبة المنال. تعد الجودة الشخصية طريق كل إنسان يحلم في غد أفضل، ويحلم في مستقبل واعد، ويحلم في النجاح. تعمل الجودة الشخصية على تحقيق الحلم إلى واقع، وإلى تبديد الظلام وخلق النور الساطع، وإلى ردم الفشل وبناء النجاح، وإلى تخطى الإحباطات وتسلق الجبال لمعانقة القمم. والشكل الآتي رقم (13) يوضح المعايير المطورة لاختيار القادة التربويين في ضوء الجودة الشخصية.



شكل رقم 13. معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين.

رابعاً: السؤال الرابع: ما درجة ملاءمة هذه المعايير المطورة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم عرض المعايير المطورة على مجموعة من الخبراء والمختصين (ملحق رقم 5)، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في مدى ملاءمة هذه المعايير لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين. وقد تم اعتماد درجة موافقة (80%) من مجموع الخبراء والمختصين على الإبقاء على المعيار. وقد حازت كل المعايير على موافقة فوق (80%)؛ لذلك تم اعتماد المعايير الـ (67) كمعايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الجودة الشخصية. تم تبنى ملاحظات بعض المحكمين في تغيير بعض المفردات واستخدام كلمات أخرى. أما بالنسبة للشكل فقد حاز على موافقة (100%) على وضوحه وبساطة قراءته. وفي ضوء ذلك تم تقديم المعايير بشكلها النهائي كما جاءت سابقاً.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وفي أبعاد الجودة الشخصية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن مناقشتها وفقاً لأسئلتها على النحو الآتي:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: **ما واقع اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟**

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود (18) معياراً تستخدم حالياً في اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين. وقد أظهرت النتائج أن هنالك (15) معيارا قد حصلت على تقدير ممارسة عالٍ. وحصل معياران على تقدير ممارسة متوسط، وحاز معيار واحد على تقدير ممارسة متدنٍ. قد تعزى هذه النتائج بشكل عام إلى مهنية المدارس الخاصة في اختيار كوادرها القيادية؛ فالمدارس الخاصة تسعى دائما إلى التطور، ومواكبة التجديد، وتحديث إداراتها؛ لكي تلبي حاجات المجتمع التي وجدت من أجله. فهدف المدرسة الخاصة هو خدمة المجتمع؛ فخدمة المجتمع تتطلب توفير كوادر مهنية عالية المستوى على جميع الأصعدة.

حصل المعيار رقم (11) والذي ينص على **"صفات الشخص الإيجابية (الأمانة والإخلاص والقدوة)** على الرتبة الأولى في الممارسة، وتفسر هذه النتيجة بأن المدارس الخاصة في فلسطين تهتم بشكل كبير بكوادرها، وصفاتهم الشخصية الإيجابية: كالأمانة والإخلاص والقدوة. وتسعى هذه المدارس إلى أن الشخص الذي يتبوأ منصباً عالياً فيها كمدير أو رئيس قسم يكون قدوة لغيره من الأشخاص؛ لأنه سيؤثر على سير العمل، فأمانة الشخص تجعل منه حارساً أميناً على مؤسسته، وإخلاصه لها ينعكس إيجابياً على إخلاص الآخرين ونظرتهم للمؤسسة. وقدوة القائد ونزاهته علامة على جدية المدرسة الخاصة في فلسطين؛ لأنها من خلال كوادرها التي تحمل الصفات الشخصية الإيجابية، تستطيع هذه المدارس المنافسة فيما بينها، وأن تستمر عبر الزمن.

أما المعيار رقم (12) والحاصل على الرتبة الثانية في الممارسة، **وهو "المقدرة على التعامل مع الآخرين"**، فيفسر بأن المدرسة الخاصة عرفت أهمية العلاقات الشخصية، وأهمية أن يكون القائد فيها قادرا على التعامل مع المعلمين وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، وقادرا على التواصل معهم من خلال بناء طرق تواصل جيدة. إن المدرسة الخاصة، بحكم وجودها في مجتمع متعدد الديانات والثقافات، ترغب في التواصل مع الجميع باحترام بالغ وتعزيز التعامل معهم من خلال اختيار قادة يتمتعون بحس

عال بالتعامل، وإقامة العلاقات بين المدرسة ومحيطها؛ لأن هذا يخدم رسالتها، ويعزز من تواجدها في محيطها، فتكتسب ثقتهم وتأييدهم وإلتفافهم حولها عند اللزوم.

يعزى حصول المعيار رقم (7) وهو **"قوة الشخصية"** على الرتبة الثالثة إلى الأهمية التي تعطيها المدارس الخاصة لشخصية القائد لدى اختياره لمنصب المدير فيها. فقوة شخصية القائد المدير تساعده في ضبط الأمور والسيطرة عليها. تسعى المدارس الخاصة في اختيارها كوادرها الاكاديمية والإدارية إلى اختيار من يتمتعون بشخصية قوية؛ لأنها تعتبر هذه الميزة المدخل الرئيس لإدارة المدرسة . فقوة الشخصية تمنح المدير القائد ميزات عدة، من أهمها: تسيير الأمور بمهنية عالية، وإدارة الصراعات وحلها، ومقدرة على اكتشاف مواطن الضعف والخلل، ومقدرة على التواصل مع الآخرين. تمنح قوة الشخصية القائد المدير «الهيبة" التي تساعده على إدارة المدرسة بيسر وسهولة. فأساس قوة الشخصية: الثقة بالنفس، وطريقة التفكير، وسرعة البديهة، وقوة الحجة، والإقناع؛ وجميعها مهمة لمدير المدرسة لسيرها بحسب الخطط والأهداف الموضوعة. تمنح قوة الشخصية المدير حضورا قوياً بين زملائه المعلمين، وتجذبهم إليه فيتأثرون به ويحاولون التمثل به. كذلك، تمنح قوة الشخصية المدير الثقة بالنفس التي تمكنه من قبول النقد البناء، وقبول التغيير، وتحمل المسؤولية. تعمل قوة الشخصية على مساعدة المدير على قبول التحدي والمواجهة، وعدم الخضوع للابتزاز أو مسايرة الآخرين؛ فتجعله حرا لا ينقاد لأي مشورة خاطئة تؤثر على غيره. إن قوة الشخصية تمنح المدير المقدرة على الحوار بعيدا عن التسلط والجبروت. إن قوة الشخصية كمعيار معمول به في اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة يفسر بأن هذه المدارس على دراية ووعي كامل بأن القائد الذي يتصف بقوة الشخصية قادر على قيادة المدرسة بشخصيته الكارزماتيا، ومقدرته على التأثير على الآخرين.

وأما المعيار رقم (16)، وهو **"الوعي برسالة المدرسة وأهدافها"**، والذي جاء في الرتبة الرابعة، ويمارس بدرجة عالية، يعزى إلى كون المدارس الخاصة في فلسطين على درجة عالية في وعيها لرسالتها وأهدافها، فهي وجدت من أجل تقديم خدمات يحتاجها الشعب الفلسطيني؛ لذلك لدى تعيين واختيار القادة التربويين واختيارهم، فإنها تسعى إلى أن يكون الشخص المختار مقتنعا وواعيا برسالة المدرسة وأهدافها. كما تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المدارس الخاصة بأن دورها يتعدى التعليم الاكاديمي، فهي تسعى إلى تربية الطلبة على كل الأصعدة الإنسانية والروحية والاجتماعية والأكاديمية؛ لذلك تحرص هذه المدارس على تعيين الشخص الذي يدرك رسالة المدرسة البعيدة، ويدرك دورها في صقل شخصيته.

حاز المعيار رقم (17) وهو **"الوعي لمشكلات العمل وتحدياته"** على الرتبة الرابعة، مما يدل على الأهمية التي تعطيها المدارس الخاصة للعمل، فالقائد المُدرب على العمل، ولديه وعي لمشاكله، يساعد على مواجهة المدرسة الصعاب وتخطي التحديات. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة

تسعى في اختيارها القادة التربويين إلى اختيار الشخص الواعي لمشكلات العمل وتحدياته؛ لأنه في أغلب الأحيان يكون قادرا على مواجهة هذه التحديات، ووضع حلول لمشكلات العمل. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة في اختيارها لمثل هؤلاء القادة تضمن وجود أشخاص في مراكز متقدمة مؤهلين ومستعدين للعمل رغم التحديات والمشكلات الكثيرة التي تواجه المدارس الخاصة في فلسطين.

احتل المعيار رقم(2) وهو **"الجدارة"**؛ أي امتلاك القائد التربوي لمهارات الوظيفة الرتبة السادسة، وهذا يدل على أن المدارس الخاصة في فلسطين توظف الأشخاص الذين يمتلكون مهارات الوظيفة، والتي تساعدهم في تأدية واجبهم على أكمل وجه. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة باختيارها الأشخاص ذوي الكفاءة يسهل عملية اندماجهم في العمل؛ لأنهم يمتلكون المهارات اللازمة للقيام بها كما يجب. إن امتلاك مهارات الوظيفة تساعد القادة على امتلاك القدرة على الأداء الجيد في مسيرتهم الإنتاجية في الحاضر وفي مستقبل المدرسة، وهذا يصب في صالح تحقيق أهداف المدرسة الخاصة في فلسطين. إن اختيار المدارس الخاصة لهؤلاء الاشخاص يسهل في عملية الإندماج في الوظيفة، وفي عملية التدريب؛ فهم ليسوا بحاجة إلى تدريب وتأهيل للقيام بالعمل؛ لأنهم يمتلكون المهارات اللازمة.

يعزى حصول معيار رقم (8) وهو**"المقدرة على قبول التغيير"** الرتبة السابعة إلى أن المدارس الخاصة تعطي للتغيير أهمية كبيرة نوعا ما. فامتلاك القائد التربوي المقدرة على التغيير يساعد المدرسة على كسر الجمود والركود اللذين لا يتناسبان مع التطور والنمو المهني للقائد وللمدرسة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة ترى في التغيير فرصة لتطوير أفكارها، والعمليات فيها، واستراتيجياتها؛ لأن هذه المدارس الخاصة في فلسطين تعيش في جو من المنافسة فيما بينها؛ لذلك تسعى إلى تطوير ذاتها من خلال اختيار اشخاص يتصفون بالمقدرة على التغيير، ويساهمون في تصحيح المسارات الخاطئة، وفي تعزيز روح المشاركة والتفاعل المشترك بين المعلمين، واكتشاف المهارات وتعزيزها، والمساعدة في كسر الرتابة والملل والكآبة، والمساعدة في فتح آفاق جديدة للتفكير والعمل في المدرسة.

يفسر حصول معيار رقم (9) وهو **"المقدرة على التعامل مع المستجدات"** على ممارسة عالية عند اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين على وعي هذه المدارس لأهمية أن يكون الفرد المختار قادرا على التعامل مع المستجدات؛ لأن الحياة في فلسطين غير مستقرة، فكل يوم هناك شيء جديد على القائد التربوي التعامل معه. تعيش المدارس الخاصة في فلسطين في ظروف صعبة نتيجة الاحتلال الاسرائيلي، ومن وجودها داخل الخط الأخضر وضمن السيطرة الإسرائيلية. كذلك، تعزى هذه الممارسة العالية إلى خبرة المدارس الخاصة وتجاربها في الحوادث المتكررة في الحياة في فلسطين منذ عقود طويلة والمتمثلة في: الانتفاضة الأولى وإغلاق المدارس لفترات طويلة، والحروب

المتكررة على غزة، والاجتياح الإسرائيلي في العام (2002)، وانتفاضة الأقصى. كما تعزى هذه النتيجة إلى المستجدات اليومية التي تحصل من اعتقالات لمعلمين، واغلاق طرق، واغلاق المعابر، وصعوبة التواصل الجغرافي بين المناطق. كل هذه العوامل أجبرت المدارس الخاصة إلى النظر إلى معيار المقدرة على التعامل مع المستجدات كمعيار ضروري بهدف الاستمرار بالعمل رغم كل شيء، والاستمرار في تقديم خدمات التربية رغم الاحتلال ومضايقاته.

يعزى حصول معيار رقم (6) وهو **"السمعة الشخصية"** على ممارسة عالية إلى أن المدارس الخاصة التي تعرف بسمعتها الطيبة، وجودة تعليمية، وتميزها، وسمعة خريجيها، تسعى إلى أن يكون كوادرها على صورتها بالسمعة الطيبة الشخصية. فتعيين قائد تربوي ذي سمعة شخصية طيبة يُطمئن أولياء الأمور بأن المدرسة تضع أصحاب السمعة الطيبة لقيادة أولادهم. واختيار الأشخاص ذوي السمعة الطيبة يبعث الراحة النفسية للطلاب وأولياء أمورهم للتعامل معهم براحة. واختيار المدارس الخاصة لهؤلاء الأشخاص الذين يتصفون بالسمعة الطيبة الشخصية يساعد في قبول المعلمين لهم. فالشخص الذي يتصف بالسمعة الطيبة الشخصية يكون إنسانا مسؤولا عن عمله، وأمينا عليه، ومحافظا على أسرار العمل. والشخص ذو السمعة الطيبة يكون أكثر قدرة من غيره في توجيه الملاحظات، وتصحيح الأخطاء، وتبيان التصرفات غير المقبولة، والسمعة الطيبة تخول صاحبها في التصرف بثقة دون ارتباك أو شك. و هي حجر الأساس في بناء علاقات إنسانية صحيحة في العمل.

يعزى حصول معيار رقم (18) وهو **"المهارات اللغوية"**؛ اي امتلاك الفرد مهارات لغوية عالية على درجة مرتفة إلى عدة أسباب:

- تعيين المدارس الخاصة قادتها واختيارهم بناء على مهاراتهم اللغوية؛ لأنها تقوم بتعليم لغات أجنبية عديدة في مدارسها.

- يدير الجهات المشرفة على المدارس الخاصة في كثير من الأحيان أشخاص لا يتكلمون العربية؛ لذلك فهم بحاجة إلى قادة يتكلمون العربية ولغات أجنبية أخرى للتفاهم معهم، ولإدارة مؤسساتهم بحسب توجهاتهم، وبحسب أنظمتهم التربوية المختلفة.

جاء معيار رقم (10) وهو **"الحصول على مؤهل علمي عال"** في الرتبة الحادية عشرة وبممارسة عالية. تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة تسعى إلى توظيف من يمتلك المعرفة، ومن يحصل على المؤهل العالي لاعتقادها بأهمية المعرفة والعلم في التربية، وبأن العمل التربوي يحتاج إلى أشخاص مختصين فيه ومتمرسين به. وتعزى هذه النتيجة أيضا إلى وفرة الخريجين القادرين على تلبية حاجات المدارس الخاصة من متخصصين في الإدارة التربوية بمؤهل ماجستير؛ ففي الضفة الغربية، ثلاث جامعات تمنح درجة الماجستير في الإدارة التربوية. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن

المدارس الخاصة ترى في التربية مهنة بحاجة إلى مختصين للقيام بها، وأنها ليست مهنة الجميع. فالحصول على مؤهل عالٍ يساعد الفرد على تأدية واجبه بسهولة؛ لأن المعرفة التي حصل عليها تساعده في إتمام العمل بمهنية عالية بعيدا عن الارتجال والتجربة.

يعزى حصول معيار رقم (15) وهو **"التقدير السنوي الذي هو تقدير الرئيس المسؤول"** إلى الأهمية التي تعطيها المدارس الخاصة إلى التراتبية الإدارية الموجودة فيها. فلكل مركز أهميته في المدرسة، وصوته مسموع. إن تقديرات المسؤولين المباشرين لها أهمية في اختيار القادة التربويين وتعيينهم لأن المسؤولين يعرفون المرشحين معرفة قريبة ويستطيعون الحكم عليهم. كذلك تعزى هذه النتيجة إلى مصداقية التقييم في المدارس الخاصة واعتبارها عاملا مهما عند اتخاذ القرار.

جاء اختيار القادة التربويين بناء على المعيار رقم (14) وهو **"المقدرة على استخدام التكنولوجيا"** في الرتبة الثالثة عشرة ويمارس بشكل عالٍ في المدارس الخاصة في فلسطين. يعزى هذا الأمر إلى الأهمية التي تراها المدارس الخاصة في التكنولوجيا في عالم التربية سواء في عمليات التواصل بين المعلمين والمدرين وأولياء الأمور، أو باستخدامها كمصدر معرفي مهم في العملية التربوية.

يمارس معيار رقم (1) **"الأقدمية"** كمعيار اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة بشكل عالٍ، ولكنه حصل على الرتبة الرابعة عشرة، مما يدل على أهمية الأقدمية في الاختيار، ولكنها ليست العامل الحاسم في معايير اختيار القادة التربويين وتعيينهم. يعزى هذا الأمر إلى أهمية الأقدمية من ناحية الخبرات المتراكمة التي كوّنها الشخص من خلال عمله ولكن هذا الشيء بحاجة إلى أمور تدعمه مثل: التأهيل العلمي، والسمعة الطيبة، والمقدرة على التعامل مع المستجدات، والمقدرة على استخدام التكنولوجيا في العمل.

جاء معيار رقم (13) وهو **"توصية الجهات المسؤولة"** كمعيار لاختيار القادة التربويين وتعيينهم في الرتبة الخامسة عشرة، ويعزى ذلك إلى الأهمية القليلة التي تعطى للجهات المسؤولة في التدخل في شؤون المدارس الخاصة من ناحية تعيين قادتها التربويين. كما تعزى هذه النتيجة إلى الاستقلالية التي تتمتع بها المدارس الخاصة من ناحية إدارتها التنظيمية من جهة، ومن ناحية إدارتها المالية من الجهة الأخرى.

يفسر حصول معيار رقم (4) وهو معيار **"علاقات الصداقة او الزمالة"** في اختيار القادة التربويين على ممارسة ضعيفة للأسباب الآتية:

- تهتم المدارس الخاصة بجودة التعليم؛ لذلك تعمل على اختيار من هو كفؤ وليس من له أقارب في المدرسة.

- تهتم المدارس الخاصة في فلسطين في العلاقات الإنسانية. فتعيين أشخاص لهم علاقة صداقة أو زمالة مع المسؤولين فيها يؤثر على سير العمل من حيث عدم القدرة على توجيه الملاحظات، بسبب هذه العلاقات أو بسبب الخجل وعدم الجراءة، ينتج غيرة وحسد من تعيينهم ممّا يخلق صراعات داخل المدرسة التي هي في غنى عنها.

يعزى حصول معيار رقم (3) وهو **"علاقات عائلية"** إلى تبني سياسة عدم تعيين القادة التربويين في المدارس الخاصة بناء على صلات القرابة والصلات العائلية إلى الأسباب الآتية:

- تنص بعض قوانين المدارس الخاصة وأنظمتها على عدم قدرة المسؤولين فيها على تعيين أشخاص من العائلة نفسها.

- ترى المدارس الخاصة بأنها للمجتمع كافة وليس حكرا على عائلة ما، لذلك تقوم المدارس الخاصة بتعيين القادة ذوي الكفاءة والسمعة الطيبة وغيرها من المعايير، ولا تعتمد على صلات القربى أو الصلات العائلية.

حصل معيار رقم (5) وهو معيار **"العلاقات الحزبية"** في اختيار القادة التربويين على ممارسة ضعيفة. وتفسر هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة لا تعير العلاقات الحزبية أي اهتمام؛ فهي تعتبر نفسها مستقلة وفوق الاختلافات والتشعبات الحزبية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة تعتبر نفسها للمجتمع ككل وليست لجزء معين منه، ومع أن المدارس الخاصة جزء لا يتجزأ من الحياة السياسية في فلسطين، إلا أن اختيار قادتها التربويين يعتمد بالاساس على معايير تربوية وليس على معايير حزبية أو سياسية.

تظهر النتائج بأن ثلاثة معايير اختيار وهي: المؤهل العلمي، والمقدرة على استخدام التكنولوجيا، وتقدير المسؤولين؛ تمارس بدرجة عالية ولكنها جاءت في رتب متأخرة عن غيرها، ويعزى ذلك إلى أن وجود فئات في المدارس الخاصة لو بنسبة قليلة تؤمن بالخبرة والتجربة أكثر من المؤهلات العملية، وأن أصحاب المؤهلات العلمية بحاجة إلى تدريب وصقل شخصية ليصبحوا متمرسين بالوظيفة؛ لذلك يأتي هذا المعيار في رتبة بعيدة. أما بالنسبة إلى استخدام التكنولوجيا وحصولها على رتبة في ذيل القائمة ولو كانت تمارس بدرجة بعيدة، فيعزيها الباحث إلى عدم تغلغل الثقافة التكنولوجية في بيئات المدارس الخاصة في فلسطين؛ فتعد من الكماليات وليست من الضروريات خصوصا لدى المسؤولين كبار السن. أما حصول معيار تقدير المسؤولين في رتبة متأخرة فيعزى إلى عدم إعطاء هذا التقدير القيمة المناسبة له عند الاختيار، فاختيار القادة عادة يتم في سرية تامة دون مشاورة أحد خوفا من تسرب المعلومات، وتدخل الغيورين، وتعكير الاجواء، ووضع العراقيل، وغيرها من الأمور.

تشير نتائج السؤال الأول إلى أهمية اختيار القادة التربويين بناء على معايير موضوعية، فالمدارس الخاصة في فلسطين تتحمل مسؤولية تقديم أفضل الخدمات للشعب الفلسطيني أينما وجد، فهي تسعى بكل جوارحها إلى تقديم التربية والتعليم بواسطة كوادر مؤهلة وقادرة على العمل بكفاءة عالية وجدارة متميزة، وبأتقان عالٍ وبتفانٍ رفيع. فالمدارس الخاصة في فلسطين تسهر على اختيار قادتها وكوادرها بعناية فائقة رغم الصعوبات ورغم الظروف التي تعيشها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة البطي (2004) في أهمية التكنولوجيا كمعيار اختيار القادة التربويين، وكذلك مع دراسة ثلجي (2007) في أهمية معرفة قيادة الحاسوب، وأهمية اللغات الأجنبية، وتوصية الرؤساء، والمؤهل التربوي.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما أبعاد الجودة الشخصية كما يوضحها الأدب التربوي الإداري، وما أهمية أبعاد الجودة الشخصية لعينة الدراسة؟

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة بموضوعات الدراسة، اعتمد الباحث على أربعة أبعاد للجودة الشخصية وهي:

- بُعد الأداء المتميز في العمل.
- بُعد الصفات الشخصية الإيجابية.
- بُعد العلاقات الإنسانية.
- بُعد التواصل الفعال.

ومن خلال سؤال عينة الدراسة على ترتيب هذه الأبعاد حسب أهميتها، جاء بُعد الأداء المتميز في العمل بالرتبة الأولى، ثم بُعد الصفات الشخصية الإيجابية، ثم العلاقات الإنسانية، وأخيرا بُعد التواصل الفعال. وتعزى هذه النتيجة إلى رغبة الناس عامة في رؤية نتائج الأداء المتميز في العمل، وتعطشهم إلى وجود كفاءة عالية في العمل، وإتقان كبير فيه. ويتوق الناس إلى رؤية نية صادقة في العمل، وروح متفانية فيه. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعتقد السائد عند الناس بأن العمل هو مصدر رزق الإنسان وحتى يكون هذا المصدر مباركا، على الإنسان العمل بكفاءة ومهنية عالية، وأن يكون أداؤه متميزا، وأن ينتج كثيرا، وأن لا يضيع وقت العمل في أمور روتينية أو بسيطة. وربما تعكس هذه النتيجة تقدير العمل كقيمة بحد ذاته، وإن من واجبات القائد التربوي أن يكون مثالا في التميز في أدائه، وقدوة للآخرين في محبته للعمل تدفعه إلى التميز بها.

يفسر حلول بُعد الصفات الشخصية الإيجابية في الرتبة الثانية إلى الاعتقاد السائد بأن من يعتنق مهنة التعليم والتربية فهو رسول بقدوته، ومثاله، وصفاته، وأخلاقه الحميدة. فالصفات الشخصية

الإيجابية تدفع الفرد إلى الإخلاص للعمل والتفاني فيه. وتعمل صفات الشخص الإيجابية إلى تعزيز تحمله للمسؤولية.

ويفسر حلول بُعد العلاقات الإنسانية في الرتبة الثالثة إلى كون العلاقات الإنسانية في العمل المدرسي بحاجة إلى تعميق أكثر، وقد يعود ذلك إلى ضغط العمل الذي يعيشه الإداريون، ومدى انشغالهم بمهامهم. كما يعزى إلى الأعداد القليلة للقادة الإداريين في المدارس الخاصة في فلسطين؛ لذا فهم لا يستطيعون بناء علاقات إنسانية مع المعلمين والموظفين وأولياء الأمور. إن بناء العلاقات الإنسانية يتطلب وقتاً، وهذا ما يفتقده هؤلاء القادة بسب كثرة العمل وتعقيداته والضغوط الناتجة عنه. ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى الأساليب الإدارية والقيادة المتبعة في المدارس الخاصة التي قد تؤثر على العلاقات الإنسانية وتقوضها. كما أن مشكلات التعليم تقف حائلا دون تحقيق العلاقات الإنسانية الطيبة. ويفسر هذه الرتبة بعدم وجود علاقات قوية بين المعلمين والمديرين، وعدم وجود أنظمة التحفيز والمكافأة.

ويفسر حلول بُعد التواصل الفعال في الرتبة الأخيرة إلى ضعف التواصل الفعال بين العاملين في المدارس الخاصة في فلسطين بسبب عدم الشعور بأهمية التواصل الفعال في العمل، وبسبب ضعف مهارات التواصل لدى القادة وعدم تهيئتهم عليها. كما تفسر بالكيفية التي يتم فيها اتخاذ القرار، ومدى مشاركة المعلمين في الحوار والنقاش قبل صناعة القرار. ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى الأساليب الإدارية المتبعة في المدارس الخاصة فيها، فالأسلوب الإداري قد يقوض التواصل الفعال وقد يشجعه، وهذا يعود إلى مقدرة مدير المدرسة على بناء جسور التواصل مع المعلمين، وبناء نظام تواصل فعال.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عثمان (2011) بخصوص السمات الشخصية، والإجتماعية. واتفقت مع دراسة اليحيوي (2011) من حيث أهمية الصفات الشخصية الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفعال، والأداء المتميز في العمل في قياس الجودة الشخصية للقادة التربويين، وكان البُعد الأول الأكثر أهمية في الدراستين هو بُعد الأداء المتميز في العمل. وتوافقت النتائج مع دراسة الشلبي (2012) لأهمية أبعاد الجودة الشخصية في إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات. كذلك، توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة غلبون وخالد (2013) بخصوص الخصائص القيادية الريادية في الفاعلية في الاتصال والتواصل.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث : ما درجة مناسبة المقترحة المناسبة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء أبعاد الجودة الشخصية؟

يفسر ترتيب أبعاد الجودة الشخصية بالشكل الآتي: الصفات الشخصية الإيجابية، ثم العلاقات الإنسانية، فالأداء المتميز في العمل، فالتواصل الفعال إلى الأهمية التي تعطى للصفات الشخصية الإيجابية. فالشخص الذي يحمل هذه الصفات يقود العمل بكفاءة عالية؛ لأن صفاته الإيجابية تزيد من حرصه على تأدية واجبه كما هو مطلوب منه وأكثر. ويعزي الباحث إلى أن الصفات الشخصية الإيجابية هي الأساس في تكون الشخصية القيادية، فعليها تبنى المهارات الأخرى المطلوبة من القائد التربوي. كذلك تعزى هذه النتيجة إلى أن الصفات الشخصية الإيجابية نادرة الوجودة في عالم توطن فيه الفساد، فالصفات الشخصية الإيجابية مرغوبة ومطلوبة، ويشتاق إليها الناس، ويرغبون في أن يتحلى كل القادة بها؛ لأنها تشكل إطارا ضامناً لسلوكياتهم الشخصية ولسلوكياتهم المنظمية، وأساليب قيادتهم للمنظمات. إن وجدت الصفات الشخصية الإيجابية فهي كفيلة في صناعة الفرق، فالشيء الذي يميز القائد الفعال عن غيره هو وعيه بدوره وبدافع القيام به. يعرف الجميع ما المطلوب منهم، ويعرفون أيضا كيف يؤدون مهامهم، ولكن قلة منهم يعرفون لماذا يؤدونها. فالقائد الفعال صاحب الصفات الشخصية الإيجابية يعرف لماذا يقوم بواجبه؛ فهو يعتبر عمله تكليف من الله، ورساله منه، عليه تأديتها بأمانة وإتقان، ونزاهة وكفاءة عالية. وفيما يتعلق بالمعايير الخاصة بكل بُعد من الأبعاد الأربعة، فقد كانت على النحو الآتي:

أ- مناقشة نتائج البُعد الأول: الصفات الشخصية الإيجابية

يفسر حصول كل فقرات البُعد الأول وهو الصفات الشخصية الإيجابية على أهمية مرتفعة لاعتمادها كمعايير اختيار القادة التربويين إلى ضرورة وجودها في القائد المختار؛ لأن هذه المعايير مجتمعة تشكل شخصية القائد، فكلها تتكامل فيما بينها لتعطى شخصية القائد الفعال صاحب الصفات الشخصية الإيجابية. يفسر حصول المعيار رقم (21) وهو **"أن يتصف بالولاء للعمل"** بأن من يمتلك هذه الصفة يقوم بواجبه بحرص تام جدا، وتعد المعايير الأخرى تحصيل حاصل لأن الولاء للعمل يضمها تحت جناحيه. فمن عنده ولاء كبير للعمل، لا يستطيع إلا أن يكون أمينا، ومخلصاً، ومتفانياً، وصادقا مع الآخرين لأنه يخدم مصلحة العمل، ويكون عنده غيرة على قبول التحديات، وقبول النقد وقبول التغيير؛ لأنها طرق النهوض بالعمل.

من يمتلك الولاء للعمل، يرى نفسه أداة في سبيل خدمة ذلك العمل، ويرى نفسه مؤتمناً عليه؛ لذلك يسعى بكل جوارحه إلى تعزيز جودته الشخصية؛ لأنه يرى فيها مصلحة للعمل، فيسيطر على انفعالاته، ويقرن اقواله بأفعاله، ويعزز انضباطه الذاتي، ويعترف بأخطائه. إن ممارسة هذه الأمور تساعد الفرد على بناء جودته الشخصية التي هي أساس الجودة المنظمية.

يعزي الباحث وقوع معيار رقم (35) في الرتبة الأخيرة وهو" **يتجنب الاستئثار بامتيازات العمل"** إلى كونها أمرا مالوفا عند الناس، فهم يعتبرون المدارس الخاصة في فلسطين وقفاً وملكاً للجمعيات الكنسية وهناك وازع احترامها وعدم الاستئثار بامتيازات العمل لانه يعتبر عملاً غير اخلاقي.

توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كان (2004) من حيث أهمية الخصائص الشخصية للأفراد وأهمها العلاقات الشخصية، والمقدرة على التأثير في الآخرين. وتوافقت مع دراسة كارب (2012) من حيث إدارة الشخص الذاتية، وقبول النقد، وقبول التغيير.

ب- مناقشة نتائج البُعد الثاني: العلاقات الإنسانية

يعزى الباحث حصول معيار رقم (38) وهو **"أن يحترم الآخرين"** على الرتبة الأولى إلى أهمية الاحترام لدى الناس. فالناس يرغبون في أن يحترم بعضهم بعضاً وهذه علامة مساواة بينهم، فكلنا متساوون بالكرامة الإنسانية، منها يستمد الإنسان احترام الآخرين له. والاحترام هو حجر الزاوية الذي يبنى عليه بنيان العلاقات الإنساينة التي تقوم على الاحترام والتقدير والثقة والتعزيز والعدالة. وهذا المعيار "الاحترام" يضم تحت لوائه كل المعايير الأخرى التي تشكل معايير العلاقات الإنسانية. فمن يحترم الآخرين يقوم باستخدام كلمات لبقة معهم، ويعاملهم بتواضع، ويعزز العمل الجماعي معهم؛ لأنه يقدرهم، ويدعم تطورهم المهني، ويعاتبهم بمودة ومحبة، ويعدل في تقييمهم، ويراعي حقوقهم، ويتحدث عنهم بطريقة إيجابية، ويعدل في توزيع العمل بينهم، ويلبي مطالبهم، ويبني علاقات تفيدهم وتفيد المدرسة على حد سواء.

توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحشكي (2007) من ناحية امتلاك القائد التربوي للمهارات الإجتماعية كاحترام الآخرين، والتعامل معهم بتواضع. وتوافقت مع دراسة حاجمان وستروب (2013) من ناحية أهمية خلق رؤية للمستقبل وقيادة فريق العمل وتعزيز العمل الجماعي.

ت- مناقشة نتائج البُعد الثالث: التواصل الفعال

يعزى حصول معيار رقم (52) وهو **"أن يصغى للآخرين"** على الرتبة الأولى في بُعد التواصل الفعال إلى أهمية الإصغاء في التواصل. فالإصغاء مهارة القادة، فهم يصغون بقلوبهم وببصيرتهم قبل آذانهم. إن الإصغاء للآخرين بانتباه يزيد من أواصر المحبة والتقارب الروحي، والمعرفة المتبادلة، ويمد جسورا مختلفة تؤدي إلى التعارف والاندماج والإفادة. من أبرز سمات القادة وأصحاب القرار الناجحين الاستماع الجيد والإصغاء الحسن إلى كلام الآخرين. إن الإصغاء للآخرين في ميدان العمل يزيد من الرضا الوظيفي للعاملين، ويمنحهم شعورا بأنهم مقدّرون في بيئة عملهم. كذلك، يؤدي إهمال الإصغاء

للآخرين في بيئة العمل إلى بناء تصور ذهني لدى العاملين بأن القادة يترفعون عن الإصغاء إليهم، كما يؤدي إلى نتائج سلبية وإضعاف الانتماء للمؤسسة التعليمية. كذلك يؤدي إهمال الإصغاء للآخرين إلى تراكم المشاكل وتجمعها فتتحول الصغيرة مع الزمن إلى مشاكل كبيرة، ويصعب حلها عند ذلك. فالفرد الذي يريد التحدث مع رئيسه أو المسؤول عنه خصوصاً عند وقوع أمر ما، يكون في أغلب الأحيان مشحوناً ومشدودا إلى "فضفضة" وبوح ما عنده، وهذا يريحه نفسياً. أما إذا تراكمت الأمور في نفسه فتكبر الشحنات السلبية وتتفاعل معه، وقد تؤدي إلى تفاقم المشكلات وتعقيدها.

إن حلول معيار الإصغاء على قائمة معايير بُعد التواصل الفعال لمؤشر على أهميته كمعيار مهم في بناء جسور الاحترام والمحبة والثقة والتعاون. فالقائد الذي يتصف بمقدرة الإصغاء، يكون قادراً -بلا شك- على النقاش بمنطق وحرية، ويكون قادرا على إعطاء التعليمات بشكل واضح، ولديه اهتمام بالمتحدث، ويتحدث بصورة مباشرة. إن القائد المصغي يتجنب الكلام بغياب الشخص المعني، ويتجنب مقاطعة الآخرين، ويكون مقتضباً في كلامه.

وتوافقت مع دراسة غلبون وخالد (2013) في أهمية التواصل الفعال في الخصائص القيادية الريادية للقائد التربوي، وتوافقت أيضا معها من ناحية إدارة التغيير. وتوافقت مع دراسة زقوت (2007) في أهمية مقدرة القائد التربوي على التواصل الفعال مع الآخرين.

ث- مناقشة نتائج البُعد الرابع: الأداء المتميز في العمل

يُفسر حصول معيار رقم (79) وهو **"يعرف متطلبات عمله"** بالرتبة الأولى على أهمية هذا المعيار في نظر المفحوصين؛ لأن هذا المعيار "معرفة متطلبات العمل" يؤدي إلى النجاح. فالشخص الذي يعرف متطلبات عمله، يكون على دراية واسعة بالعمل، وخبرة ليست بالقليلة فيه، ومعرفة بتفاصيله، وبهذا يكون قادرا على التدخل عند الضرورة ومعالجة الأمور، ويمنحه هذا الأمر القدرة على الاستشعار بمخاطر العمل وتحدياته ومشكلاته. إن معيار "يعرف متطلبات عمله" ضروري أن يكون من المعايير التي على رأس قائمة المعايير لاختيار القادة التربويين؛ لأنه مؤشر على أن القائد الذي يتم اختياره قادرٌ على العمل، وجاهزٌ للخوض فيه، ولا يحتاج لأي شخص أن يقول له ماذا عليه أن يفعل.

إن معرفة متطلبات العمل تمنح القائد التربوي الوقت الكافي للتحضير، وتهئية ظروف العمل، وابتعاده عن الارتجال وردّ الفعل. وتخوله أن يكون مبادرا للعمل، وليس منتظرا مشكلة أو أزمة للتدخل أو لإحداث التغيير. فالشخص الذي على علم بمتطلبات عمله، يكون قادرا على التخطيط المسبق، ووضع البدائل، واختيار أفضلها عند اللزوم، ويكون قادرا على التعامل مع المستجدات بمهارة وثقة عالية بالنفس. إن معرفة متطلبات العمل تخول الشخص المسؤول القدرة على وضع الشخص المناسب بالمكان المناسب؛ لأنه يعرف مقدرات الناس ومتطلبات العمل والوظيفة.

كذلك توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة البطي (2004) بخصوص أهمية مقدرة القائد التربوية على التخطيط، والسعى الدائم على التطور. وتوافقت مع دراسة ويلي وزميليه (2011) بخصوص التركيز على مهارات الأداء في عملية الاختيار. وتوافقت مع دراسة حاجمان وستروب (2013) من حيث التركيز على المهارات الأساسية كإدارة الأداء وتطوير مهارات القادة.

مناقشة نتائج التحليل العاملي على الأبعاد الأربعة للجودة الشخصية

أفرزت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد عشرة عوامل، كان الجذر الكامن لكل منها أكبر من واحد صحيح، ونسبة تباين مفسرة قدرها (72.049%) من التباين. والعامل الأول له جذر كامن يفوق العوامل التسعة الأخرى بفروقات كبيرة جداً، مما يدل على وجود عامل سائد من العوامل العشرة، وبما أن هذه الأداة هي أحادية البُعد؛ إي تقيس بُعداً واحدا هو الجودة الشخصية للقادة التربويين.

وبتفحص معاملات تشبع العوامل بالفقرات المختلفة، وجد أن هنالك ثمانية عوامل قد تشبعت من العوامل العشرة، وأن العاملين التاسع والعاشر لم يتشبعا بأي فقرات، مما يدل على وجود ثمانية عوامل طاغية. وعند تفحص العوامل الثمانية نجد أن فقرات البُعد الأول للجودة الشخصية، وهو بُعد الصفات الشخصية الإيجابية، قد تشبعت على عاملين اثنين مما يدل على وجود عاملين يتشبعان على كل فقرات هذا البُعد. إن الفقرات ذات الأرقام (1 و 2 و 3 و 4 و 6) قد تشبعت على العامل رقم (6)، وبقية فقرات البُعد الأول قد تشبعت على العامل رقم (2). مما يدل على وجود عاملين ضمن بُعد الصفات الشخصية الإيجابية.

وعند تفحص فقرات البُعد الثاني، وهو العلاقات الإنسانية وعددها (15) فقرة، قد تشبعت على عاملين اثنين وهما: العامل الثالث والعامل الخامس. وقد تشبعت الفقرات (19 و 20 و 21 و22 و 23 و 24) على العامل رقم (5). وتشبعت بقية فقرات هذا البُعد على العامل الثالث، مما يدل على وجود عاملين ضمن بُعد العلاقات الإنسانية.

وعند تفحص فقرات البُعد الثالث، وهو التواصل الفعال، وعددها (13) فقرة، وجد بأنها تشبعت على عاملين اثنين وهما: العامل الرابع والسابع. وأن الفقرات (34 و 35 و 36 و 37) قد تشبعت على العامل رقم (7). وبقية الفقرات قد تشبعت على العامل الرابع، مما يدل على وجود عاملين ضمن بعُد التواصل الفعال.

وعند تفحص فقرات البُعد الرابع، وهو الأداء المميز في العمل، وعدد فقراته (21)، وجد أنها قد تشبعت على عاملين اثنين هما: العامل الأول والعامل الثامن، وأن ثلاث فقرات قد تشبعت على العامل

الثامن وهي الفقرات (47 و 48 و 49). وأن بقية الفقرات قد تشبعت على العامل الاول. وهذا يدل على وجود عاملين في بُعد الأداء المميز في العمل.

وخلاصة القول، فأن فقرات الأداة قد توزعت على عوامل ثمانية، إلا أن العوامل الأربعة الأساسية قد تشبعت على عدد كبير من الفقرات. والجدول الآتي رقم(23) يوضح عدد الفقرات المتشبعة على كل عامل.

جدول رقم 23. أعداد الفقرات المتشبعة على العوامل الثمانية.

العوامل	عدد الفقرات المتشبعة على العامل
العامل الأول	18
العامل الثاني	13
العامل الثالث	9
العامل الرابع	9
العامل الخامس	6
العامل السادس	5
العامل السابع	4
العامل الثامن	3
المجموع	**67**

وعند تفحص توزع الفقرات على العوامل، وجد أن فقرات البُعد الأول قد توزعت على العاملين الثاني والسادس، وفقرات البُعد الثاني قد توزعت على العاملين الثالث والخامس، وفقرات البُعد الثالث قد توزعت على العوامل الرابع والسابع، وفقرات البُعد الرابع على العامل الأول والثامن. ويفسر هذا التوزيع بأنه يوجد أربعة عوامل أساسية وأربعة عوامل ثانوية. والجدول رقم (24) يوضح توزع الفقرات على العوامل.

جدول رقم 24 . أعداد توزيع الفقرات على العوامل الثمانية.

البُعد	عدد فقرات البُعد	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن
الأول	18		13				5		
الثاني	15			9		6			
الثالث	13				9			4	
الرابع	21	18							3

أ : مناقشة نتائج التحليل العاملي على البُعد الأول: الصفات الشخصية الإيجابية

يفسر حصول عاملين اثنين على جذر كامن أكثر من واحد صحيح على وجود عاملين ضمن بُعد الصفات الشخصية الإيجابية، ويفسران ما نسبته (67.214%) من نسبة التباين الكلي. مما يدل على أن بُعد الصفات الشخصية تضم عاملين. ويفسر حصول العامل الأول على قيمة جذر كامن كبير بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني وجود عامل سائد واحد، وهذا يدل على أن فقرات هذا البُعد هي أحادية البُعد؛ أي تقيس السمة التي وضع من أجلها.

وعند تفحص تشبعات العاملين بعد عملية تدويرالمحاور، توزعت الفقرات إلى العاملين، بحيث كانت الفقرات : يتصف بالصدق، يتصف بالأمانة، يتصف بالولاء بالعمل، يتمتع بالمرونة، يتفانى في سبيل عمله قد تشبعت على عامل واحد، مما يدل على أن هذا الفقرات تشترك معاً في إنتاج هذا العامل الذي يقيس شيئاً من الصفات الشخصية الإيجابية. كذلك، تشبعت الفقرات الأخرى: يتقبل التغيير، ويسيطر على انفعالاته، يواجه التحديات، يتخطى الإحباطات، يتصف بالتفاؤل، يتصف بالإنضباط الذاتي، يتقبل النقد البناء، يعرف حدود مسؤوليته، يمتلك مقدرة التأثير على الآخرين، يقرن أقواله بأفعاله، يستخدم السلطة دون تعسف، يتجنب الاستئثار بامتيازات العمل، يعترف بأخطائه على عامل آخر يقيس شيئاً من الصفات الشخصية الإيجابية.

ب: مناقشة نتائج التحليل العاملي على البُعد الثاني: العلاقات الإنسانية

يفسر حصول عاملين اثنين على جذر كامن أكثر من واحد صحيح على وجود عاملين ضمن بُعد العلاقات الإنسانية، ويفسران ما نسبته (67.198%) من نسبة التباين الكلي. مما يدل على أن بُعد علاقات الإنسانية تضم عاملين. ويفسر حصول العامل الأول على قيمة جذر كامن كبير بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني وجود عامل سائد واحد، وهذا يدل على أن فقرات هذا البُعد هي أحادية البُعد؛ أي تقيس السمة التي وضع من أجلها.

وعند تفحص تشبعات العاملين بعد عملية تدويرالمحاور، توزعت الفقرات إلى العاملين؛ بحيث كانت الفقرات : يحترم خصوصية الآخرين، ويحترم الآخرين، ويتعامل مع الآخرين بتواضع، ويستخدم كلمات لبقة، ويعزز العمل الجماعي، ويدعم التطور المهني للآخرين قد تشبعت على عامل واحد، والفقرات: يثني على جهود الآخرين، ويعامل الجميع بعدالة، وعادل في توزيع العمل، ويبني علاقات رابح- رابح، وعادل في تقييمه، ويتحدث بطريقة إيجابية عن الزملاء، ويراعي حقوق الآخرين، ويلبي مطالب الآخرين المحقة، ويعاتب بود ومحبة قد تشبعت على عامل آخر. وهذا يشير إلى أن كل عامل يقيس شيئاً من بُعد العلاقات الإنسانية.

ج: مناقشة نتائج التحليل العاملي على البُعد الثالث: التواصل الفعال

يفسر حصول عاملين اثنين على جذر كامن أكثر من واحد صحيح على وجود عاملين ضمن بُعد التواصل الفعال، ويفسران ما نسبته (65.176%) من نسبة التباين الكلي. مما يدل على أن بُعد التواصل الفعال تضم عاملين. ويفسر حصول العامل الأول على قيمة جذر كامن كبير بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني وجود عامل سائد واحد، وهذا يدل على أن فقرات هذا البُعد هي أحادية البُعد؛ أي تقيس السمة التي وضع من أجلها.

وعند تفحص تشبعات العاملين بعد عملية تدويرالمحاور، توزعت الفقرات إلى العاملين؛ بحيث تشبعت الفقرات: يصغي للآخرين، ويتجنب مقاطعة كلام الآخرين، ويهتم بالمتحدث، ويتحدث بأسلوب متواضع على عامل واحد. وتشبعت الفقرات : ينقاش بمنطق وايجابية وتعليماته واضحة ويعتمد على الارقام والحقائق ويطلب من الآخرين توضيح فكرتهم، وعبارته إنسانية وواضحة، ويتحدث بصورة مباشرة، ويتجنب الكلام بغياب الشخص المعني على عامل آخر. وهذا يشير إلى أن العاملين يقيسان شيئاً في بُعد التواصل الفعال.

د: مناقشة نتائج التحليل العاملي على البُعد الرابع: الأداء المتميز في العمل

يفسر حصول عاملين اثنين على جذر كامن أكثر من واحد صحيح على وجود عاملين ضمن بُعد الأداء المميز في العمل، ويفسران ما نسبته (65.461%) من نسبة التباين الكلي. مما يدل بأن بُعد الأداء المميز في العمل يضم عاملين. ويفسر حصول العامل الأول على قيمة جذر كامن كبير بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني وجود عامل سائد واحد، وهذا يدل على أن فقرات هذا البُعد هي أحادية البُعد؛ أي تقيس السمة التي وضع من أجلها.

وعند تفحص تشبعات العاملين بعد عملية تدويرالمحاور، توزعت الفقرات إلى العاملين؛ بحيث تشبعت الفقرات: المقدرة على تحديد الأهداف والمقدرة على بناء الخطط، والمقدرة على إنجاز الأعمال بمواعيدها، ومنفتح على الأفكار الجديدة قد تشبعت على عامل واحد. وتشبعت الفقرات: يعتبر التغيير وسيلة للتحسين، ويتخذ القرار بالوقت المناسب، ويحاور الآخرين قبل اتخاذ القرار، ويسعى للتطوير الدائم، ويقيم، عمله ويصحح أخطاءه، ويتحسس المشاكلات، ويضع البدائل، ويؤدي عمله بطريقة متميزة، ويستثمر الموارد المتاحة بفعالية، ويعرف متطلبات عمله، ويحدد معايير قابلة للتحقيق، ويعتمد على التقييم قبل اتخاذ القرار، ويتكيف مع الظروف، ويركز على عمل الأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى، وينظر للمشكلات على أنها فرص للتحسين، ويدير فرق العمل بفعالية على عامل آخر. ويشير التوزيع على أن العاملين يقيسان شيئاً في بُعد الأداء المتميز في العمل.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما درجة ملاءمة هذه المعايير المطورة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين، في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

إنطلاقاً من حكم مجموعة الخبراء والمختصين (الملحق رقم 5) الذين تم الاستئناس بآرائهم فيما يتعلق بمدى ملاءمة هذه المعايير لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين، وبعد اعتماد درجة موافقة (80%) على الإبقاء على المعيار، وفي ضوء ذلك تم اعتماد المعايير بشكلها السابق.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1- أشارت النتائج إلى ضرورة اعتماد مجموعة من المعايير لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في ضوء أبعاد الجودة الشخصية وتندرج تحت أربعة أبعاد رئيسة وهي:

أ- الصفات الشخصية الإيجابية.

ب- العلاقات الإنسانية.

ت- التواصل الفعال.

ث- الأداء المتميز في العمل.

وفي ضوء ذلك يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في فلسطين، والجهات المشرفة على المدارس الخاصة باعتماد هذه المعايير في عملية اختيار القادة التربويين.

2- ولمأسسة تطبيق هذه المعايير المطورة، يوصي الباحث بتشكيل لجنة مكونة من عدد من الأشخاص الذين يتصفون بالسمعة الطيبة، ويحملون المؤهلات العلمية، تضم ممثلين عن لجنة الأهل ولجنة المعلمين، وعددا آخر يمثلون الجهات المشرفة، وبعض المختصين والخبراء من المجتمع المحلي. ويكون الهدف من هذه اللجنة تطبيق معايير الاختيار المطورة في ضوء أبعاد الجودة الشخصية.

3- العمل على تفعيل الدراسات التربوية التي تستند إلى واقع اختيار القادة التربويين في المدارس بشكل عام.

المصادر والمراجع

أ- المصادر والمراجع باللغة العربية.

ب- المصادر باللغات الأجنبية.

ت- مصادر الشبكة العنكبوتية الألكترونية.

أ- المصادر والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، شعبان (2009)، **فساد التعليم والحاجة لإعادة اختراعه**. القاهرة: المؤسسة العربية للاستثمارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

- أبوبكر، أبو سام (2009)، **فكرة القيادة وتطبيقها في الفكر الاسلامي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، الجزائر.

- أحمد، أحمد إبراهيم (2001)، **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**. الاسكندرية: دار المعارف.

- الأخرس، إسماعيل (2008)، **مدير المدرسة الفعال، واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة**. عمان: الراية.

- الأمير، كوثر (1996)، واقع التعليم في مدارس فلسطين. **المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية: التعليم الفلسطيني: تأريخا واقعا وضرورات المستقبل**. جامعة بيرزيت، فلسطين، 13-1996\12\15.

- البداح، أحمد والصرايرة، خالد (2012)، تصور متقرح لتطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الالكتروني. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. 5 (9)، 181-209.

- بدر، حبيب (2001)، "الإرساليات والكنائس الإنجيلية في الشرق". في حبيب بدر وسعاد سليم وجوزيف أبو نهرا (محررين). **المسيحية عبر تاريخها في المشرق**. (ص:71- 726). بيروت: مجلس كنائس الشرق الأوسط.

- بروان.س وريس.ف (1997)، **معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين في الجامعات والمعاهد**. (ترجمة: أحمد مصطفى حليمة)، عمان: دار البيارق للطباعة والنشر.

- البطي، عبدالله محمد (2004)، **الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنظيمها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض، السعودية.

- البوهي، فاروق (2001)، **الإدارة التعليمية والمدرسية**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

- ثلجي، رويل (2007)، **تطوير معايير اختيار القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع وتجارب الدول المتقدمة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الجسر، سمير (2004)، إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص. **ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي أقامتها وزارة التربية والتعليم العالي**. بيروت: المديرية العامة للتعليم العالي، 22 حزيران.

- جلال، عبد الوهاب (1984)، **العلاقات الإنسانية والإعلام**. الكويت: ذات السلاسل.

- حرب، سعد محمد سعيد (2004)، **العلاقات الإنسانية ودورها في تحسين الأداء في الجامعات الرسمية والخاصة في الأردن: دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- الحربي، قاسم (2009)، **القيادة التربوية الحديثة**. ط 1، عمان: الجنادرية.

- حريم، حسين (1997)، **السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات**. عمان: دار زهران.

- الحشكي، علي (2009)، **تطوير معايير معاصرة في ضوء العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الثقة التنظيمية لاختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الحمود، عفاف (2013)، كلنا يريد التجويد: الجودة الشخصية أولا. من موقع إدارة الجودة الشاملة – تعليم تبوك، على الرابط:**www.tabuk.com/post313/tqm** تاريخ المشاهدة تشرين الأول 2014

- حويك، سمير وكسابري، داوود وأندريه، جدعون وأسلامبولي، شكري ومتى، جورج ومدور، انطوان (2009)، **الدليل التربوي اللسالي**. بيروت: لبنان: المركز اللسالي للتنشئة.

- حيدر، فارس (2013)، الجودة الشخصية. لقاء في برنامج يوم جديد. على الرابط **https://www.youtube.com/watch?v=xRwE4h7SpiQ** تاريخ المشاهدة تشرين الأول 2014

- الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل (2003)، **الإشراف التربوي فلسفته، أساليبه وتطبيقاته**. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

- الخطيب، أحمد وعبده، محمد (1994)، تطوير معايير الترقية لاعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. (29)، 23-40.

- الخواجا، عبد الفتاح (2009)، **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة.

- دكاش، سليم (2001)، الإرساليات الكاثوليكة في الشرق في حبيب بدر وسعاد سليم وجوزيف أبو نهرا (محررين). **المسيحية عبر تاريخها في المشرق**. (ص:685-711). بيروت: مجلس كنائس الشرق الأوسط.

- دواني، كمال (2013)، **القيادة التربوية**. عمان: دار المسيرة.

- ربيع، هادي (2009)، **الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

- زقوت، نبيل (2007)، **تطوير معايير اختيار مديري المدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية- غزة، فلسطين.

- الزواوي، خالد محمد (2003)، **الجودة الشاملة في التعليم**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

- السحيمات، ختام عبد الرحيم (2009)، **مفاهيم جديدة في علم الإدارة**. عمان: المؤلف.

- السعود، راتب (2009)، **الإدارة التربوية، مفاهيم وآفاق**. عمان: طارق للخدمات المكتبية.

- السعود، راتب (إشراف) 02009)، **معايير عناصر العملية التعليمية،** وزارة التربية والتعليم الأردنية عمان.

- السعود، راتب (2013)، **القيادة التربوية مفاهيم وأفاق**. عمان: دار صفاء.

- السعود، راتب وبطاح، أحمد (1993)، اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن، أسس مقترحة. **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. (9)، 1 ، 13-30.

- السعود، حسني محمد (2007)، **تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الواقع وتوجيهات الإشراف التربوي المعاصرة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- السقاف، رائد (2013)، **الرهان اليوم على الجودة الشخصية**. جريدة الجمهورية، اليمن، العدد 16073. تاريخ 28\12\2013.

- سميلانسكي، جوناثان (2009)، **إدارة الموارد البشرية** (ترجمة هند رشدي)، القاهرة: كنوز للطبع والتوزيع.

- شاهين، جيروم (2001)، المسيحيون والنهضة في الشرق في حبيب بدر وسعاد سليم وجوزيف أبو نهرا (محررين). **المسيحية عبر تاريخها في المشرق**. (ص: 797-823). بيروت: مجلس كنائس الشرق الأوسط.

- شاهين، نجوى عبد الرحيم (1998)، **مدى تطبيق العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي لمشرفات العلوم الطبيعية من وجهة نظر المعلمات**. رسالة ماجستير غير منشورة،. جامعة ابو ظبي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة:

- شحادة، حسني (1985)، التعليم في المجتمع الفلسطيني. **مجلة التربية** – قطر، (74)، 120-124.

- الشلايدة، عوض (1976)، **العلاقات الإنسانية ودورها في السلوك الإنساني**. الطبعة الاولى. القاهرة: دار الكتاب.

- شمس الدين، محمد علي والفقي، أسماعيل محمد (2007)، **السلوك الإداري مدخل نفسي إجتماعي للإدارة التربوية**. عمان: دار الفكر.

- الشوملي، قسطندي (2013)، تاريخ مدارس الفرير في فلسطين والأردن في جورج النبر(محرر). **حجارة حية**. (ص: 7-44). بيت لحم: المركز اللسالي للتنشئة.

- الشيخ، معتصم عبد الفتاح (2010)، **الإدارة التربوية الحديثة وأثرها في التعليم**. عمان: خبراء الكتاب الاكاديمي.

- الصيرفي، محمد (2007)، **الشخصية الإدارية**. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- الطعاني، حسن (2005)، **الإشراف التربوي: مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه**. عمان: دار الشروق.

- عابدين، محمد عبد القادر (2005)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، الأردن: دار الشروق.

- العارف، عارف (2007)، **المفصل في تاريخ القدس**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

- عايش، أحمد (2009)، **إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**. عمان- الأردن: دار المسيرة.

- عباس، فيصل (1994)، **التحليل النفسي للشخصية**. ط1، بيروت: دار الفكر اللبناني.

- عبد اللطيف، زهير (1996)، التعليم في مدينة الناصرة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. **المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية: التعليم الفلسطيني: تأريخا واقعا وضرورات المستقبل**. جامعة بيرزيت، فلسطين، 13-15\12\1996.

- عبد الله، صالح (2008)، **تطوير الأدوار التربوية، للمعلم والإدارة المدرسية والبيئة الاجتماعية**. عمان: المؤلف.

- عبد، علاء (2013)، النظرة الإيجابية للنفس تمنح الفرد السلام الداخلي. جريدة الغد. العدد 3135، السنة التاسعة، 19 نيسان 2013.

- العبدالله، إبراهيم (2002)، **الكفاية الانتاجية للمؤسسة المدرسية**. بيروت: شركة المطبوعات للنشر.

- عبدالله، سليمان زكريا (2014).مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة دراسة استطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان السودانية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**. 7 (16)، 51-84.

- عبوي، زيد (2007)، **الإدارة واتجاهاتها المعاصرة (وظائف المدير)**. عمان: دار دجلة.

- عثمان، روناك حميد (2011)، السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديميين في جامعة صلاح الدين. **مجلة التربية والعلم**. 18، (1)، 329-357.

- العجمي، محمد حسنين (2008)، **القيادة التربوية، الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية**. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

- العجمي، محمد حسين (2010)، **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**. عمان: دار المسيرة.

- عربيات، ياسر (2008)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**. عمان: دار يافا للنشر ودار الجنادرية.

- عساف، عبد المعطي محمد (1999)، **السلوك التنظيمي في المنظمات المعاصرة.** عمان: دار زهران.

- علي، شريف (2008)، **فن تقدير الذات والثقة بالنفس.** الاسكندرية: دار الكنوز.

- عليمات، صالح (2007)، **العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية.** عمان: دار الشروق.

- عليمات، صالح ومقابلة، عاطف (2006)، درجة ممارسة القادة التربويين لعمليات التطوير التنظيمي في وزارة التعليم العالي في الأردن. **مجلة القراءة والمعرفة.** (62)، 114-140.

- العيسى، وداد (2007)، الجودة الشخصية تحفر الموظفة على ممارسة المسئولية وإدارة الوقت بنجاح. الاقتصادية الالكترونية، العدد 5059، التاريخ 18\8\2007. على الرابط الالكتروني **http://www.aleqt.com/2007/08/18/article_104898.html** تاريخ المشاهدة تشرين الثاني 2014

- العويلي، طه (2011)، الخصائص السيكومترية لمقياس الرتب الهوية وأزماتها للمراهقين في المؤسسات الإيوائية. **مجلة كلية التربية.** جامعة عين شمس، مصر (4)، 35، 823-854.

- الغزو، فاتن عوض (2010)، **القيادة والإشراف التربوي.** عمان: دار أسامة.

- غلبون، عقيل ابو بكر وخالد، محمد يوسف (2013)، خصائص القيادة الإدارية الحديثة و تأثيرها على أداء المرؤوسين : دراسة تطبيقية على جهاز تنفيذ مشروعات الإسكان و المرافق في ليبيا. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – فلسطين،** (30)، 37 – 70 .

- غونزاليز، بيدرو (2000)، **رفيق المربي المسيحي.** ترجمة لفيف من المعلمين اللسالين في مدارس الفرير، بيروت. لبنان.

- فوزي، محمد (2011)، الجودة الشخصية. مقال عن الجودة الشخصية على الرابط: **http://wwwmahmoudfawzy.blogspot.co.il/2011/06/blogpost_08.html** تاريخ المشاهدة تشرين الثاني 2014

- القاضي، وائل (1994)، تطوير النظام التربوي الرسمي في الضفة الغربية ملامح وسمات. **المؤتمر السنوي الثالث لمركز الدراسات والتطبيقات التربوية** – دور التربية في تعزيز الديمقراطية، القدس 18-7/20، ص ص 23-42

- القويعي، هدى (2014)، الجودة الشخصية. موقع الرياض التعليمي، السعودية **http://www.riyadheu.gov.sa/filedownload.ashx?...pdf** تاريخ المشاهدة تشرين الثاني 2014

- القيروتي، محمد (2000)، **السلوك التنظيمي.** عمان: دار الشروق.

- الكردي، أحمد (2010)، القيادة، **http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts** تاريخ المشاهدة تشرين الثاني 2014

- كلداني، حنا (1993)، **المسيحية المعاصرة في الأردن وفلسطين**. عمان: المؤلف.

- مـارزانو، روبـرت ووتـرز، تيمـوثي ومـاكنلتي، برايـان (2009). **القيـادة المدرسـية الناجحـة.** السعودية: مكتبـة العبيكـان. ترجمـة: هلا نـافع الخطيـب. School leadership that works form research to results (2005)

- ماكسويل، جون (2006)، **تطوير القائد في داخلك**. لبنان: جمعية الكتاب المقدس.
- ماكسويل، جون (2010)، **كن قائدا متميزا، القيادة المؤثرة من خلال العلاقات الفعالة**. ترجمة إدوار وديع، القاهرة: دار الثقافة.

- المالك، نوال (2014)، **الحقيبة التدريبية لورشة عمل الجودة الشخصية.** الإدارة العامة للجودة الشاملة، وزارة التربية والتعليم السعودية. السعودية

- مـالهي، رنجير (2006)، **تعزيـز الجودة الشخصـية: تقويـة ذاتـك مـن أجـل بلـوغ ذروة الأداء فـي العمل**. الرياض: ترجمة مكتبة جرير.

- مجلس رؤساء الكنائس الكاثوليكية في الأرض المقدسة (2000)، **المخطط الرعوي العام**. القدس: مطبعة البطريركية اللاتينية.

- محبوبة، ديما (2013)، النشاطات الترفيهية بالمؤسسات تعزز العلاقات بين الموظفين. جريدة الغد العدد 3135، السنة التاسعة، 19 نيسان 2013.

- محمد، عبد الحميد محمد (2007)، رؤية مقترحة لاختيار القيادات المدرسية في ضوء معايير الإدارة المتميزة. **مؤتمر تأهيل القيادات التربوية الخامس عشر**. الجمعية المصرية للتربية المقارنة. ص ص 62-81

- محمد، مجدي إبراهيم (2013)، **جودة الأداء**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- مراد، بديعة (1992)، **قياس معرفة مفاهيم القيـادة الإداريـة لـدى الإداريين التربـويين فـي الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.

- مزعل، سعدية (2008)، **الكفايـات الإداريـة اللازمـة للعمـداء ورؤسـاء الأقسـام العلميـة فـي هيئـة التعليم التقني في مجلس كلية التربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

- مطـاوع، إبـراهيم عصـمت (2003)، **الإدارة التربويـة فـي الـوطن العربـي**. القـاهرة: مكتبـة النهضـة المصرية.

- المعايطة، عبد العزيز (2007)، **الإدارة المدرسـية فـي ضـوء الفكـر الإداري المعاصـر**. عمـان: دار الحامد.

- الملحم، إبراهيم بن علي. (2008)، **علماء الإدارة وروادها في العالم سير ذاتية وإسـهامات علميـة وعملية**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- مجمع اللغة العربية (2011)، **معجم الوسيط**. مصر: مكتبة الشروق الدولية.

- ناصر، إبراهيم (1992)، **علم الاجتماع التربوي**. الطبعة الأولى. عمان: دار الجيل.

- النوفل، سلطان والمراد، نبال ونجيب، صبا (2011)، مدى توافر الخصائص الريادية لدى القادة الإداريين، دراسة استطلاعية لآراء عينة من رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الموصل. **مجلة البحوث المستقبلة**. (33و34)، 11-32.

- هانتر، جيمس (2006). **مبدأ القيادة الأكثر فعالية في العالم**. الرياض: مكتبة جرير.

- هور، توماس (2009)، **فن القيادة المدرسية**. الرياض: مكتبة العبيكان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (1994)، **قانون التربية والتعليم لسنة 1994**. عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2002)، **شروط ومعايير إجراءات اختيار مديري المدارس ومساعديهم**. وثيقة مرجعية رقم 1-40-9852 تاريخ 5-3-2002، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2014)، **شروط ومعايير إجراءات اختيار مديري المدارس ومساعديهم**. كتاب رقم (6001/40/1) بتاريخ (2014/2/5) عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2014)، **معايير القيادة**. الأردن.

- وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2014)، كتاب **أسس اختيار مديري ومديرات المدارس**. كتاب رقم (3280/90/3) بتاريخ (2014/3/31). رام الله، فلسطين.

- وزارة التربية والتعليم اللبناينة (2012)، دليل الطالب والمواطن لمعاملات وزارة التربية والتعليم العالي. لبنان **www.mehe.gov.lb** تاريخ المشاهدة تشرين الثاني 2014

- ياغي، إسماعيل (1979)، تطور التعليم في فلسطين خلال عهد الانتداب. **مجلة كلية العلوم الاجتماعية** – جامعة الامام محمد بن سعود- السعودية. (3) ،371-420.

- اليحيوي، صبرية (2011)، معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. جامعة اليرموك. 7 (1)، 35-58.

- يوسف، محسن (1996)، مقدمة في تاريخ التعليم في فلسطين. **المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية: التعليم الفلسطيني: تأريخا واقعا وضرورات المستقبل**. جامعة بير زيت، فلسطين، 13-1996\12\15.

ب- المصادر والمراجع الاجنبية

- Abib-Pech, Marianne (2013). **Leadership, How to Lead Effectively and Get Results**. New York. USA: Financial Times Publication.

- Allio, Robert (2009). The Five Big ideas. **Strategy and Leadership**. (27), 2, 4-12.

- Alshalabi, Feras (2012), The Effect of Personal Quality Performance on Strategic Quality Management (SQM) Evidence from the Jordanian Hospitals Sector. **Global Journal of Management and Business Research**. (12), 19, 62-72.

- Arulrajah, Anton and Opatha,H. (2012). An Exploratory Study on the Personal Qualities/Chraracteristics expected by the Organisations for Key HRM Jobs in Sri Lanka. **Sri Lanka Journal of Human Resources Management.** (3),1,32-48.

- Barsh, Joanna and Lavoie, Johanna (2014), **Centered Leadership: Leading with Purpose, Clarity and Impact.** New York, USA, Crown Business,

- Baum, R. Locke, E. and Smith, K.(2001), A Multidimential Model of Venture Growth. **Academy of Management Journal**. (44),2, 292-393.

- Bethel, S. (2009), **New breed of Leader: 8 Leadership Qualities that Matters most in the Real World what works, what doesn't, and why**. New York: Sage publication.

- Blanchard, Ken (2007). **Leading at a Higher Level**. Prentice Hall, London.

- Burke, Ronald and Cooper, Cary (2006). **Inspiring Leaders**. New York: Routledge.

- Cambridgeshire Country Council (2013), **A Guide for Governors, Appointing a Headteacher.** London. UK.

- Cann, Arnie (2004), Rated Importance of Personal Qualities Across Four Relationships. **The Journal of School Psychology**. (144), 3, 322-334.

- Chandler, Donald and Chandler, John (2013), **On Effective Leadership**. USA: Palgrave, Macmillan.

- Cole, Neil (2010), **Organic Leadership: Leading Naturally Right where You Are. USA.** Baker Books.

- Comité de l'Enseignent Catholique en France (2013), **Statut de l'Enseignent Catholique en France.** Paris.

- Covey, S. (1989). **The 7 habits of highly effective people, powerful lessons in Personal change.** New York : Franklin Covey Company.

- Department of education (2014), **The Constituion of Governing Bodies of maintained schools.** Statutory guidance for Governing bodies of maintained schools and local authorities in England. Ministry of Education: London.

- Dimmock, C. (2012), **Leadership, capacity, building and school improvement.** New York, USA : Routedage.

- Dowell. Jon, Lunsden, Mary and Powis, David and Munro, Don and Bore Boikanyo and Kymmenda Ben (2011), Predictive Validity of the Personal qualities assessment for selection of medical students in Scotland. **Medical Teacher**. (33), 485-488.

- Finkelman, Anita and Kenner, Carole (2009), **Professional Nursing Concepts: Competencies for Quality Leadership.** New York: Rowman and Littlefield Education.

- Finnish National Board of Education (2012), **International Survey on Educational Leadership**. Finland.

- George, Jennifer. (1992). Feeling good doing good: a conceptual analysis of the mood at work. **Psychological Bulletin**. (112), 2, 310-329.

- Gesell, Izzy (2008), The reflected self, Enhancing Personal Qualities by Looking at others. **Quality and Participation**, (31), 4 , 18-19.

- Gill. Roger (2011), **Theory and Practice of Leadership**. USA: Sage Publication.

- Goleman, D. Boyatzis, R. McKee, A. (2002), **Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence**. Boston : Harvard Business School Press.

- Gonzalez, Rafael (2008), Les Frères des Ecoles Chrétiennes à Jérusalem. **www.lasalle-po.org/index.php?page=hsects**

- Good, Carter. (1959), **Dictionary of Education**. Second edition, New York: McGraw-hill Book Company, INC.

- Gratz, D.(2009), **The Peril and Promise of Performance Pay: Making Education Compensation Work**. New York: New Dawn Press.

- Hagemann, Bonnie and Stroope, Saundra (2013), Developing the next Gerneration of Leaders. **Industrial and Commercial Training**. (45), 2, 123-136.

- Hensel, Rainer. Frans, Meijers. Rein, Van Der Leeden and Kessels, Joseph (2010), "360 Degree Feedback How Many Raters are Needed for Realible Ratings on the Capacity to Develop Competences with Personal Qualities as Developmental Goals?".**The International Human Recourses Management**. (21), 15, 2813-2830.

- Irog, Jeff. (2007), **The Character of leadership: Nine Qualities that Define Great Leaders.** New York: B&H Books

- Iyer, Sirayan (2006), Don't forget the people. **Quality Progress**, (39), 10, 60-66.

- Jambekar, Anil (2005). Viewing Personal Quality Management through Systems Thinking Lens. **Total Quality Management & Business Excellence. (**16), 7, 877-886.

- Karp, Tom (2012), Leaders need to develop their willpower. **Journal of Management Development.** (33), 3, 150-163.

- Kildani, Hanna (2010), **Modern Christianity in the Holy Land**. Indiana, USA: Author House.

- Lipham, James. Rankin, Robb and Hoeh, James.(1985), **The Principalship, Concepts, Competencies and Cases**. New York: Longman.

- Martin, Nihcole (2008), **A study of the Relationship between Personal Quality and Professional Quality**. Doctoral thesis, the faculty of California State University Dominguez Hills. USA.

- Maxwell, John (2011), **The 5 Levels of Leadership**. Hachette Book Group. New York.

- Mayer, J. and Salvoey, P. (1997). **What is Emotional Intelligence**? New York: Basic Book.

- Mellon, Liz (2011), **Inside the Leader's Mind**. USA: FT Prentice Hall.

- Metcalfe, Beverly (2011), **Leadership Development in the Middle East**. UK: Edward Elgar Publication.

- Milles, Al (2002), Personal and Professional Leadership Qualities. **The Clergy Journal. (**78), 8, 22-24.

- Muna, Farid and Zennie, Ziad (2011), **Developping Multicultural Leaders, the Joruney to Leadership Success**. USA: Palgrave, Macmillan.

- Murray, Kevin (2013), **The Language of Leaders**. London: Kogan Page.

- National College (2012), **A Guide to Recruiting and Selecting a New Headteacher.** London, UK: National Governors' Association.

- National Governors' Association (2012), **A Guide to recruiting and Selecting a New Headmasters.** National College for School Leadership.UK

- New Zealand Catholic Education Office (2013), **Handbook for Boards of Trustees, Principals and Staff of New Zealand Catholic Integrated Schools**. Wellington. New Zealand.

- New Zealand School Trustees Association (2005), **Guidelines for Boards of Trustees Principal Appointment.** Wellington. New Zealand

- Pitula, Beata (2010), Teachers' Personal Qualities as the Determinants of Their Empathetic Abilities. **The New Educational Revie**w. (22), 4, 261-271.

- Reynolds, D. (1980), **School Effectiveness and School Improvement.** Netherland : Groning RION Institute for Educational Research.

- Rigault, Georges (1951), **Histoire Générale de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes**. Tome VIII. La fin du XIX siècle. Libraire Plon, Paris.

- Robbins, Stephen (2008), **Managing People**. Great Britain: Pearson Education Limited.

- Roberts, Harry (1995), **A Primer on Personal Quality**. USA: University of Chicago.

- Roberts, Harry and Sergesketter, Bernard (1993). **Quality is personal: A Fundation for Total Quality Management**. USA. Free Press.

- Sambasivan. Murali, and Abdul. Mohani and Yuzliani, Yusop (2009), Impact of Personal Qualities and Management Skills of Entrepreneurs on Venture Performance in Malysia : Opportunity Recognition Skills as A mediating Factor . **Technovation**. (29), 1,798-805.

- Sendjaya, Nathan Eva Sen (2013), Creating future Leaders: an examination of Youth Leadershiop development in Australia. **Education and Training.** (55), 6, 584-598.

- Shadi. Kahwaji (2008), **Enhancing Personal Quality**, On Line Learning MBA'S, www.staffford .a e

- Sheninger, Eric (2011), Qualities of Effective Principles. On **www.connectedprincipals.com/archives/4175.**

- Watters, T. Marzano, R and McNulty, B.(2005), **School leadership that works**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development and Mid-Continent Research for Education and Learning.

- Wildy, Helen. Pepper, Coral and Guanzhong, Luo (2011), Applying Standards for Leaders to the Selection of Secondary School Principals. **Journal of Educational Administration**. 49 (3), 276-291.

ت- مصادر الشبكة العنكبوتية الألكترونية

- موقع الملكة للجودة: **http://www.al-malekh.com/vb/f241/14409**
- موقع ملتقى النخبة: **http://www.nokhba-kw.com/vb/showthread.php?t=123**
- موقع حراسة الأراضي المقدسة، **http://ar.custodia.org/default.asp?id=720** تم مشاهدة الموقع في 6 أب 2014.
- موقع البطريركية اللاتينية في القدس، **http://ar.lpj.org** تم المشاهدة في 6 آب 2014.
- موقع مكتب إحصائيات العمل في الولايات المتحدة **www.bls.gov**
- موقع مدارس الفرير في العالم **www.lasalle.org** معلومات عن مدارس الفرير في العالم، شوهدت في 14 نيسان 2014
- موقع اليونسكو للتربية **http://www.unesco.org/new/ar/beirut/areas-of-(/action/education/higher)**
- موقع وزارة التربية في السويد **www.government.se/sb/d/2063**
- موقع وزارة التربية في الدانمارك **http://eng.uvm.dk**
- موقع وزارة التربية في بريطانيا **www.education.gov.uk**
- الموقع المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية. **http://www.hrdiscussion.com/hr49447.html** شوهد بتاريخ 26 نيسان 2013.

ملحقات الدراسة

- ملحق رقم (1) : أداة الدراسة بصورتها الأولية.
- ملحق رقم (2): قائمة بأسماء المحكمين.
- ملحق رقم (3): أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- ملحق رقم (4): كتاب تسهيل المهمة من الجامعة الأردنية.
- ملحق رقم (5): قائمة بأسماء محكمي المعايير المطورة.

ملحق رقم (1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

تحية تربوية وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية"، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الاردنية في عمان.

طور الباحث أداة الدراسة المرافقة والتي تتضمن ثلاثة أجزاء. يهدف الجزء الأول إلى الوقوف على أهم المعايير المعمول بها في اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين. ويهدف الجزء الثاني إلى بناء معايير مطورة لاختيار القادة التربويين في ضوء الجودة الشخصية. ويهدف الجزء الثالث إلى ترتيب أبعاد الجودة الشخصية حسب أهميتها.

أرفق طيًّ هذا الكتاب استبانة تهدف إلى التعرف إلى وجهة نظرك وما تراه مناسبا حول الأجزاء الثلاثة والتي تهدف إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويين. لذلك، أرجو منكم التكرم بقراءة التعليمات في بداية كل جزء قبل الشروع في تحديد وجهة نظرك. إن تحديد وجهة نظرك بتمعن وروية ستساعد الباحث في التوصل إلى نتائج ستسهم في تطوير معايير اختيار القادة التربويين.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث داود كسابري

المقدمة: معلومات عامة

نرجو منكم التكرم بوضع إشارة (√) في الخانة التي تتناسب معكم.

المسمى الوظيفي	معلم ☐	إداري ☐	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات ☐	5 -10 ☐	أكثر من 10 ☐
الجنس	ذكر ☐	أنثى ☐	
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس ☐	بكالوريوس ☐	ماجستير وأكثر ☐
المرحلة التعليمية	أساسي ☐	ثانوي ☐	

الجزء الأول:

أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (√) في الخانة التي تتناسب مع درجة اعتمادها كمعيار معمول به في مدرستكم في اختيار القادة التربويين.

الرقم	المعيـــــــــار	وضوح الفقرة	انتماء الفقرة	دلالة الفقرة
1	الأقدمية			
2	الجدارة			
3	الرجل المناسب في المكان المناسب			
4	علاقات عائلية			
5	علاقات الصداقة والزمالة			
7	علاقات حزبية			
8	السمعة الشخصية			
9	النجاح في العمل السابق			
10	قوة الشخصية			
11	الانفتاح			
12	المقدرة على التعامل مع الظروف			
13	أفضل الموجودين			
14	المؤهلات العلمية			
15	صفات الشخص الإيجابية (الأمانة ،			
16	قدوة حسنة			
17	المقدرة على التعامل مع الآخرين			
18	المقدرة على التواصل مع الآخرين			
19	المقدرة على استخدام التكنولوجيا			
20	الخبرة في مجال العمل			

الجزء الثاني :

أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (√) في الخانة المقابلة للفقرة التي تعتقدون بأنها مهمة كمعيار جديد في اختيار القادة التربويين.

المجال الأول: الصفات الإيجابية الشخصية

الرقم	المعيار	وضوح الفقرة	انتماء الفقرة	دلالة الفقرة
	المجال الأول: الصفات الإيجابية الشخصية			
1	يتصف بالصدق			
2	يتصف بالأمانة			
3	يتصف بولاء للعمل			
4	يتمتع بالمرونة			
5	يتقبل التغيير			
6	يتفانى في سبيل عمله			
7	يسيطر على انفعالاته			
8	يواجه التحديات			

9	يتخطى الإحباطات			
10	متفائل			
11	منضبط ذاتيا			
12	يقبل النقد البناء			
13	يعرف حدود مسؤوليته			
14	يملك مقدرة التأثير على الآخرين			
15	يُفعل ما يقول			
16	الحكمة في استخدام السلطة			
17	يراقب عمل الآخرين			
18	يسهرعلى العمل			
19	لا يستأثر بامتيازات العمل			
20	قدوة للآخرين			
21	الشفافية			
22	يعترف باخطائه			

المجال الثاني: العلاقات الإنسانية

الرقم	المعيار	وضوح الفقرة	انتماء الفقرة	دلالة الفقرة
	المجال الثاني: العلاقات الإنسانية			
1	كاتم للأسرار			
2	يحترم خصوصية الآخرين			
3	يعامل الآخرين بلطف			
4	يحترم كل إنسان			
5	يتعامل مع الموقف			
6	يهتم بالآخرين			
7	علاقاته (رابح – رابح)* مع الآخرين			
8	استخدام كلمات لبقة: من فضلك، شكرا			
9	يعزز العمل الجماعي			
10	يطور الآخرين			
11	يتعاون مع الآخرين			
12	يثني على جهود الآخرين			
13	يتعامل بسواسية مع الآخرين			
14	عادل في توزيع العمل			
15	لا يتحيز لفريق على فريق			
16	يتعامل مع الآخرين بتواضع			
17	عادل في تقييمه			
18	يتحدث بطريقة إيجابية عن الزملاء			
19	يرعى حقوق الآخرين			
20	يلبي مطالب الأخرين المحقة			
21	يعاتب بمحبة			

(*) تعنى بأن العلاقات التي يبنيها الفرد تفيده وتفيد الآخرين.

المجال الثالث: التواصل الفعال

الرقم	المعيار	وضوح الفقرة	انتماء الفقرة	دلالة الفقرة
	المجال الثالث: التواصل الفعال			
1	يصغي للآخرين			
2	يستمع بموضوعية			
3	لا يقاطع الآخرين			
4	يهتم بالمتحدث			
5	يتحدث باسلوب متواضع			
6	لا يجادل			
7	يتواصل مع الجميع			
8	تعليماته واضحة			
9	يعتمد على الارقام والحقائق			
10	لا يهدر الوقت			
11	كلامه مقتضب			
12	يطلب من الآخرين توضيح فكرتهم			
13	عباراته إنسانية وواضحة			
14	كلامه مباشر			
15	يقول ما يريد قوله			
16	لا يتكلم بغياب الشخص المعني			

المجال الرابع: أداء العمل المتميز والفائق

الرقم	المعيار	وضوح الفقرة	انتماء الفقرة	دلالة الفقرة
	المجال الرابع: أداء العمل المتميز			
1	يحدد الأهداف			
2	يضع الخطط			
3	ينجز الأعمال بمواعيدها			
4	منفتح على الافكار الجديدة			
5	يعتبر التغير وسيلة للتحسين			
6	يتخذ القرار بالوقت المناسب			
7	يدير الوقت بفعالية			
8	يحاور الآخرين قبل اتخاذ القرار			
9	يمارس الإدارة الوقائية من خلال جودة			
10	يسعى للتطوير الدائم			
11	يقيم عمله			
12	يصحح أخطاءه			
13	يتحسس المشاكل			
14	يضع البدائل			
15	يؤدي عمله بطريقة متميزة			
16	يستغل الموارد المتاحة بفعالية			
17	يعرف متطلبات عمله			

18	يتجاور عمله ويعطى المزيد			
19	يحدد معايير قابلة للتحقيق			
20	يعتمد على التقييم قبل اتخاذ القرار			
21	يتكيف مع الظروف			
22	يركز على عمل الأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى			
23	ينظر للمشاكل على انها فرص للتحسين			
24	يدير جماعات العمل بفعالية			

الجزء الثالث:

نرجو منكم ترتيب ابعاد الجودة الشخصية بوضع الارقام من(1) إلى (4) أمام كل بعد.
حيث يدل رقم (1) على البعُد الأهم ورقم (4) على البعد الأقل أهمية

الرقم	أبعاد الجودة الشخصية	وضوح الفقرة	مناسبة
1	الصفات الإيجابية الشخصية		
2	التواصل الفعال		
3	العلاقات الإنسانية		
4	الأداء المتميز في العمل		

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الأسم	مكان العمل	التخصص
1	الاستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية	التخطيط التربوي
2	الدكتور خالد السرحان	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية
3	الدكتور عاطف بن طريف	الجامعة الأردنية	تعليم عالي
4	الدكتور بشار السليم	الجامعة الأردنية	الإدارة التربوية
5	الدكتور محمد أمين القضاة	الجامعة الأردنية	اصول التربية
6	الدكتور حيدر ظاظا	الجامعة الأردنية	قياس وتقويم
7	الاستاذ الدكتور محمد عابدين	جامعة القدس	الإدارة التربوية
8	الدكتور محمد شعيبات	جامعة القدس	الإدارة التربوية
9	الدكتور محمد عبد الإله الطيطي	جامعة القدس المفتوحة	الإدارة والتخطيط التربوي
10	الدكتورة إنشراح الجبريني	جامعة القدس المفتوحة	القيادة التربوية
11	الدكتور محمود أبو سمرة	جامعة القدس	الإدارة التربوية
12	الدكتور هشام الدويكات	جامعة القدس المفتوحة	مناهج وتدريس
13	الدكتورة شهناز الفار	مدير عام المعهد الوطني للتدريب الوطني – وزارة التربية والتعليم في فلسطين	إدارة تربوية
14	الدكتورة صوفيا الريماوي	رئيس قسم التطوير المهني في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين	إدارة تربوية

ملحق رقم (3)

الأداة الدراسة بصورتها النهائية

الزملاء والزميلات الأفاضل،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية"، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية في عمان.

طور الباحث أداة الدراسة المرافقة والتي تتضمن ثلاثة أجزاء. يهدف الجزء الأول إلى الوقوف على أهم المعايير المعمول بها في اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة. ويهدف الجزء الثاني إلى بناء معايير مطورة لاختيار القادة التربويين في ضوء الجودة الشخصية. ويهدف الجزء الثالث إلى ترتيب أبعاد الجودة الشخصية حسب أهميتها.

أرفق مع هذا الكتاب استبانة تهدف إلى التعرف على وجهة نظرك وما تراه مناسبا حول الأجزاء الثلاثة التي تهدف إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويين؛ لذلك أرجو منكم التكرم بقراءة التعليمات في بداية كل جزء قبل الشروع في تحديد وجهة نظرك. إن تحديد وجهة نظرك بتمعن وروية يساعد الباحث في التوصل إلى نتائج يمكن أن تسهم في تطوير معايير اختيار القادة التربويين.

الباحث : داود كسابري

معلومات عامة : نرجو منكم التكرم بوضع إشارة (√) في الخانة التي تتناسب معكم.

المسمى الوظيفي ☐ معلم ☐ إداري

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة ☐ 5 سنوات فأقل ☐ 6-11 سنوات ☐ 11 سنة فأكثر

المؤهل العلمي ☐ أقل من بكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأكثر

المرحلة التعليمية ☐ أساسي ☐ ثانوي

الجزء الأول:

يتضمن هذا الجزء مجموعة مقترحة من المعايير التي يتم اعتمادها لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة. أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (√) أمام كل معيار في الخانة التي تتناسب مع درجة اعتمادها كمعيار معمول به في مدرستكم في اختيار القادة التربويين.

الرقم	المعيـــــــــار	درجة اعتماد المعيار				
		كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	الاقدمية					
2	الجدارة (يتملك مهارات الوظيفة)					
3	علاقات عائلية					
4	علاقات الصداقة أو الزمالة					
5	علاقات حزبية					
6	السمعة الشخصية					
7	قوة الشخصية					
8	المقدرة على قبول التغيير					
9	المقدرة على التعامل مع المستجدات					
10	الحصول على مؤهل علمي عال					
11	صفات الشخص الإيجابية (الأمانة					
12	المقدرة على التعامل مع الآخرين					
13	توصية الجهات المسؤولة					
14	المقدرة على استخدام التكنولوجيا					
15	التقدير السنوي (تقدير الرئيس المسؤول)					
16	الوعي برسالة المدرسة وأهدافها					
17	الوعي لمشكلات العمل وتحدياته					
18	المهارات اللغوية (امتلاك مهارات لغوية)					

(*) يقصد بالقادة التربويين في هذه الاستبانة مديري المدارس الخاصة.

الجزء الثاني :

يدور هذا الجزء حول مجالات الجودة الشخصية الأربعة، ويوجد لكل مجال فقرات محددة، أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (√) في الخانة المقابلة للفقرة التي تعتقدون بأنها مهمة كمعيار جديد في اختيار القادة التربويين.

المجال الأول: الصفات الإيجابية الشخصية

الرقم	**المعيار**	**درجة اهمية اعتماد المعيار**				
	المجال الأول: الصفات الإيجابية	**كبيرة**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة**
1	يتصف بالصدق					
2	يتصف بالأمانة					
3	يتصف بالولاء للعمل					
4	يتمتع بالمرونة					
5	يتقبل التغيير					
6	يتفانى في سبيل عمله					
7	يسيطر على انفعالاته					
8	يواجه التحديات (يعالج المشاكل ولا يتهرب منها)					
9	يتخطى الإحباطات (الناتجة عن فشل ما)					
10	يتصف بالتفاؤل					
11	يتصف بالانضباط الذاتي					

12	يتقبل النقد البناء					
13	يعرف حدود مسؤوليته					
14	يملك مقدرة التأثير على الآخرين					
15	يقرن أقواله بأفعاله					
16	يستخدم السلطة دون تعسف					
17	يتجنب الاستئثار بامتيازات العمل					
18	يعترف بأخطائه					

المجال الثاني: العلاقات الإنسانية

الرقم	**المعيار**	**درجة اهمية اعتماد المعيار**				
	المجال الثاني: العلاقات الإنسانية	**كبيرة**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة**
1	يحترم خصوصية الآخرين					
2	يحترم الآخرين					
3	يتعامل مع الآخرين بتواضع					
4	يستخدم كلمات لبقة: من فضلك، شكرا					
5	يعزز العمل الجماعي					
6	يدعم تطور المهني للآخرين					
7	يثني على جهود الآخرين					
8	يعامل الجميع بعدالة					
9	عادل في توزيع العمل					
10	علاقاته (رابح – رابح) مع الآخرين					
11	عادل في تقييمه					
12	يتحدث بطريقة إيجابية عن الزملاء					
13	يراعي حقوق الآخرين					
14	يلبي مطالب الآخرين المحقة					
15	يعاتب بود ومحبة (تغذية راجعة)					

المجال الثالث: التواصل الفعال

الرقم	المعيار	درجة أهمية اعتماد المعيار				
	المجال الثالث: التواصل الفعال	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يصغي للآخرين					
2	يتجنب مقاطعة كلام الآخرين					
3	يهتم بالمتحدث					
4	يتحدث بأسلوب متواضع					
5	ينقاش بمنطق وإيجابية					
6	تعليماته واضحة					
7	يعتمد على الأرقام والحقائق					
8	يتجنب إهدار الوقت					
9	يقتضب في كلامه					
10	يطلب من الآخرين توضيح فكرتهم					
11	عباراته إنسانية وواضحة					

12	يتحدث بصورة مباشرة					
13	يتجنب الكلام بغياب الشخص المعني					

المجال الرابع: الأداء المتميز في العمل

الرقم	المعيار	درجة أهمية اعتماد المعيار				
	المجال الرابع: أداء المتميز في العمل	**كبيرة جدا**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة**
1	المقدرة على تحديد الأهداف					
2	المقدرة على بناء الخطط					
3	المقدرة على إنجاز الأعمال بمواعيدها					
4	منفتح على الأفكار الجديدة					
5	يعتبر التغيير وسيلة للتحسين					
6	يتخذ القرار بالوقت المناسب					
7	يحاور الآخرين قبل اتخاذ القرار					
8	يسعى للتطوير الدائم					
9	يقيم عمله					
10	يصحح أخطاءه					
11	يتحسس المشكلات					
12	يضع البدائل					
13	يؤدي عمله بطريقة متميزة					
14	يستثمر الموارد المتاحة بفعالية					
15	يعرف متطلبات عمله					
16	يحدد معايير قابلة للتحقيق					
17	يعتمد على التقييم قبل اتخاذ القرار					
18	يتكيف مع الظروف					
19	يركز على عمل الأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى					
20	ينظر للمشاكلات على انها فرص					
21	يدير فرق العمل بفعالية					

الجزء الثالث:

نرجو منكم ترتيب أبعاد الجودة الشخصية بوضع الأرقام من (1) إلى (4). حيث يدل رقم (1) على البُعد الأكثر أهمية ورقم (4) على البُعد الأقل أهمية.

الرقم	**أبعاد الجودة الشخصية**	**الترتيب**
1	الصفات الإيجابية للشخصية	
2	التواصل الفعال	
3	العلاقات الإنسانية	
4	الأداء المتميز في العمل	

ملحق رقم (4)

كتاب تسهيل المهمة من الجامعة الأردنية



رئاســـــة الجامعــــــة
University Administration

الرقـــــم: ١/٢٠١٤/١/ ٤٠٥٨
الرقم الآلي: ٧٦٠٨٥٢
الموافـــق: ٢٠/١١/٢٠١٤م

معالي الدكتور وزير التربية والتعليم العالي الأكرم
وزارة التربية والتعليم العالي/فلسطين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " داود موسى سعيد كسابري " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:

" تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشخصية "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على المعلمين والإداريين في المدارس الخاصة في فلسطين.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور " راتب السعود ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

أ.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق رقم (5)

قائمة بأسماء محكمي المعايير المطورة

الرقم	الأسم	مكان العمل	التخصص
1	الأب الدكتور فيصل حجازين	الأمين العام للمدارس المسيحية في فلسطين	أخلاقيات
2	الدكتور شارلي حداد	المدير العام للمدارس اللوثرية في فلسطين	إدارة وهندسة
3	الدكتور هشام دويكات	جامعة القدس المفتوحة	مناهج وتدريس
4	الدكتور عزمي أبو الحاج	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
5	الدكتور معمر شتيوي	مدير عام التعليم الجامعي في وزارة التربية والتعليم في فلسطين	إدارة تربوية
6	الدكتورة سهير قاسم	مدير دائرة تدريب المعلمين والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم في فلسطين	إشراف تربوي
7	الدكتورة شهناز الفار	مدير عام المعهد الوطني للتدريب الوطني – وزارة التربية والتعليم في فلسطين	إدارة تربوية
8	الدكتورة صوفيا الريماوي	رئيس قسم التطوير المهني في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين	إدارة تربوية
9	الدكتور مأمون جبر	مدير الدراسات والمعلومات في الإدارة العامة للتخطيط التربوي – وزارة التربية والتعليم في فلسطين	تخطيط تربوي وإدارة تربوية
10	الدكتورة وفاء الأشهب	مديرة التعليم الخاص في مديرية التربية والتعليم في القدس	إدارة تربوية

DEVELOPING STANDARDS FOR SELECTING EDUCATIONAL LEADERS AT THE PRIVATE SCHOOLS IN PALESTINE IN THE LIGHT OF CURRENT STATUS AND PERSONAL QUALITY DIMENSIONS

By

Daoud Moussa Said Kassabry

Supervisor

Dr. Rateb Al-Soud, Prof.

ABSTRACT

This study aimed at developing standards for selecting educational leaders at the private schools in Palestine in the light of the current status and personal quality dimensions. The study sample consisted of (470) teachers and administrators at Brothers' schools and Terra Santa's Schools in Palestine.

In order to collect the data of this study, a three-part questionnaire was developped. The first part focused on the current practice of selecting educational leaders while the second part highlighted the four dimensions of personal quality. The third part of the questionnaire focused on the order of the four dimensions when used to select educational leaders. The validity and the reliability of the instrument were determined by appropriate methods. After that, the results were analyzed using the SPSS program.

The study revealed that the current practice of selecting educational leaders according to the verified standards was ranked as "high". All the four dimensions of the Personal Quality got a "high importance" as standards in selecting educational leaders in the private schools. The order of the four dimensions was as follows: the personal positive traits got the first place; the human relations got the second place; the distinguished performance got the third rank while effective communication got the fourth place.

In the light of the results, the researcher developed new standards for selecting educational leaders in the private schools in Palestine. The standards consisted of (67) items divided into four dimensions.

The study concluded this recommendation:

- ✓ The need to implement these standards of selecting educational leaders at the Private schools in Palestine and the need to use them when needed.